

Wöhl, Katharina

**Förderung von Kindern mit Aussprachestörungen durch den
Einsatz von Schrift – am Beispiel von Schülern einer zweiten Klasse
der Sprachheilschule**

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© Katharina Wöhl, 2011

ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN

1. FEBRUAR 2010

AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK

DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

KATHARINA WÖHL

**THEMA: FÖRDERUNG VON KINDERN MIT AUSSPRACHE-
STÖRUNGEN DURCH DEN EINSATZ VON SCHRIFT
– AM BEISPIEL VON SCHÜLERN EINER ZWEITEN KLASSE DER
SPRACHHEILSCHULE**

THEMA VEREINBART MIT REFERENTIN: PROFESSORIN DR.
IRIS FÜSSENICH

KORREFERENTIN:

DR. CLAUDIA HUSEN

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Aussprachestörungen	8
2.1 Veränderungen in der Sicht auf Aussprachestörungen	8
2.2 Der Erwerb des Lautsystems	10
2.3 Aussprachestörungen als Störungen des Erwerbs des Lautsystems	13
2.4 Diagnostik phonologischer Störungen	16
2.4.1 Erfassen phonologischer Fähigkeiten	17
2.5 Förderung bei Aussprachestörungen	18
2.5.1 Grundsätze aus linguistischer Sicht	19
2.5.2 Zur Auswahl der Therapieziele	20
2.5.3 Methodik	22
3. Schriftspracherwerb	25
3.1 Veränderungen in der Sicht auf den Schriftspracherwerb	25
3.2 Beziehung zwischen Laut- und Schriftsprache	26
3.3 Schriftspracherwerb als Sprachenlernen	29
3.3.1 Schriftspracherwerb als sprachanalytische Tätigkeit	29
3.3.2 Zur Entwicklung von Lese- und Schreibstrategien	31
3.3.3 Zielsetzungen des zweiten Schuljahrs	34
3.4 Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb	36
3.5 Möglichkeiten der Lernbeobachtung	38
3.5.1 Erfassen von Lesestrategien	38
3.5.2 Erfassen von Fähigkeiten im Bereich Texte Verfassen	39
3.5.3 Erfassen von Fähigkeiten beim alphabetischen Schreiben	40
3.6 Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten	41
4. Zusammenhang von Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb	46
4.1 Veränderungen in der Sicht auf den Zusammenhang	46
4.2 Behindernde Bedingungen beim Schriftspracherwerb für Kinder mit Aussprachestörungen	49
4.2.1 Metasprachliche Fähigkeiten	49
4.2.2 Das individuelle Sprachsystem sowie kognitive Prozesse	

des Kindes	49
4.2.3 Zur Unterrichtsdidaktik	52
4.3 Kompensatorische Möglichkeiten beim Schriftspracherwerb für Kinder mit Aussprachestörungen	55
4.3.1 Traditionelle Sicht	55
4.3.2 Lautschema und Schreibschema als unterstützende Repräsentationsformen	57
4.3.3 Die geschriebene Sprache zur Veränderung von Aussprachebedingungen nutzen	59
5. Förderung von Kindern mit Aussprachestörungen mit Hilfe der Schrift	62
5.1 Biografische Daten und Hintergründe	62
5.1.1 Vorstellung von Leon	62
5.1.2 Vorstellung von Kai	64
5.2 Entwicklungsstand auf phonetischer und phonologischer Ebene	66
5.2.1 Auswertung AVAK	66
5.2.2 Auswertung der freien Sprachprobe	68
5.3 Entwicklungsstand auf schriftsprachlicher Ebene	71
5.3.1 Auswertung des alphabetischen Schreibens	71
5.3.2 Auswertung einer individuellen Schreibprobe	75
5.3.3 Auswertung einer freien Schreibprobe	76
5.3.4 Auswertung der Leseproben	78
5.4 Konsequenzen für die Förderung	80
5.4.1 Konsequenzen für die Förderung der Aussprache	80
5.4.2 Konsequenzen für die Förderung der Schriftsprache	82
5.5 Darstellung der Förderung	84
5.6 Ergebnisse und Ausblick	91
6. Schlusswort	93
Literaturverzeichnis	96
Anhang	102
Versicherung	178

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Modell zur zentralen Repräsentation bei Kindern mit Aussprachestörungen. (OSBURG 1997, S.51)	13
Abb. 2:	Modell zur Beschreibung von Strategien beim Verschriften von Kindern mit Aussprachestörungen. (OSBURG 1997, S.126) .	58

1. Einleitung

Das Spektrum von Sprachstörungen reicht von nichthörbaren bis zu hörbaren Störungen. Nicht hörbare Störungen werden im Alltag nicht ohne weiteres erkannt. Sie zeigen sich aber dadurch, dass betroffene Kinder kaum kreativen Umgang mit Sprache erkennen lassen und beispielsweise keine Wortneuschöpfungen bilden oder Sprachspiele erfinden.

Hörbare Sprachstörungen dagegen sind deutlicher wahrnehmbar. Sie können in den Bereichen Aussprache, Grammatik, Semantik und Pragmatik auftreten (FÜSSENICH 1997).

Mein Interesse für die Förderung von Kindern mit Aussprachestörungen wurde geweckt, als ich mich im Rahmen eines Blockpraktikums mit dem Thema auseinandersetzte. Dabei lernte ich Kai und Leon¹ kennen, die beide die gleiche Klasse einer Sprachheilschule besuchen. Ihre Aussprachestörungen waren vorwiegend phonologische Störungen, die sie in der alltäglichen Kommunikation mit ihren Mitschülern und Bezugspersonen stark einschränkten, da es immer wieder zu Verständigungsproblemen kam. Dies war sowohl den beiden Kindern unangenehm, die sich im wahrsten Sinne des Wortes manchmal unverstanden fühlten, als auch manchen Kommunikationspartnern, die die kindlichen Äußerungen nicht nachvollziehen konnten.

Da ich mit den Kindern auch nach dem Praktikum weiterhin in Kontakt stand, konnte ich beobachten, wie ihre Aussprachestörungen mit fortschreitendem Erwerb der Schriftsprache bedeutend zurückgingen. Andererseits beobachtete ich, dass Kinder mit Aussprachestörungen behindernden Bedingungen beim Schriftspracherwerb begegnen können, etwa dann, wenn sie sich beim Verschriften an ihrer mündlichen Sprache orientieren. Es stellte sich mir die Frage, inwieweit die Schriftsprache fördernde Wirkung auf die Lautsprache hat und wie man die Schrift gezielt zur Förderung der Aussprache einsetzen kann.

Um diese Frage beantworten zu können und daraus Schlüsse für die weitere Förderung von Kai und Leon zu ziehen, beschloss ich mich im Rahmen meiner Wissenschaftlichen Hausarbeit näher damit zu befassen.

¹ Die Namen der beiden Kinder und aller sonstigen Personen wurden aus Datenschutzgründen geändert bzw. anonymisiert.

In Kapitel 2 stelle ich auf theoretischer Grundlage mein Verständnis von Aussprachestörungen dar. Dabei gehe ich vorwiegend auf phonologische Störungen ein, da sie für den praktischen Teil meiner Arbeit relevant sind. Einleitend möchte ich einen kurzen Blick auf die Veränderungen in der Sichtweise auf Aussprachestörungen werfen, da diese sich innerhalb der letzten 40 Jahre in Deutschland gewandelt hat. Daran anschließend soll der ungestörte Erwerb der Lautsprache dargestellt werden, um auf diesem Wissen aufbauend Störungen beim Erwerb der phonetisch-phonologischen Ebene einzuordnen. Danach sollen einige Möglichkeiten der Diagnostik von Aussprachestörungen genannt werden, da dies die Basis einer jeden Förderung von Aussprachestörungen sind, welche im Anschluss beschrieben wird.

Um Schrift bei der Förderung von Kindern mit Aussprachestörungen einsetzen zu können, muss der Entwicklungsstand der Kinder beim Erwerb der Schriftsprache sowie eventuelle Schwierigkeiten festgestellt und gegebenenfalls Förderung in diesem Bereich durchgeführt werden. In Kapitel 3 behandle ich daher ebenfalls auf theoretischer Grundlage meine Sichtweise auf den Schriftspracherwerb. Vertiefend dargestellt werden wiederum solche Aspekte, die für meine praktische Arbeit relevant waren.

Zunächst möchte ich einen Blick werfen auf die Veränderungen in der Sichtweise auf den Schriftspracherwerb, die es in den letzten Jahrzehnten gegeben hat sowie auf die Beziehung zwischen Laut- und Schriftsprache. Anschließend möchte ich die sprachanalytische Tätigkeit der Kinder beim Erwerb der Schriftsprache darstellen und darauf aufbauend Schwierigkeiten nennen, die dabei auftreten können, wobei Zusammenhänge mit Aussprachestörungen ausführlich erst im nächsten Kapitel vertieft werden. Welche Möglichkeiten der Lernbeobachtung es gibt, erläutere ich im Anschluss daran. Abschließend möchte ich auf die Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten eingehen.

In Kapitel 4 möchte ich den Zusammenhang zwischen Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb erläutern. Wiederum von Veränderungen in der Sichtweise auf den Gegenstand ausgehend, stelle ich zunächst hindernde Bedingungen dar, mit denen Kinder, die Aussprachestörungen haben, beim Schriftspracherwerb zu

kämpfen haben. Besonders betont werden sollen anschließend die fördernden Bedingungen bzw. die kompensatorischen Möglichkeiten, die diese Kinder beim Erwerb der Schriftsprache haben.

Kapitel 2 bis 4 dienen als theoretischer Hintergrund für meine praktische Arbeit und haben meine Herangehensweise an die Förderung geleitet, die im fünften Kapitel meiner Arbeit dargestellt wird. Nachdem ich einige Hintergrundinformationen zur Organisation der Förderung und den Biografien der beiden Jungen gegeben habe, beschreibe ich die verschiedenen Ergebnisse der Diagnostik in den Bereichen Aussprache und Schriftsprache und gegebenenfalls Zusammenhänge. Darauf aufbauend möchte ich die Ziele meiner Förderung nennen und deren Auswahl begründen. Für Bereiche, die ich in meiner Förderung aufgrund der kurzen zur Verfügung stehenden Zeit nicht berücksichtigen konnte, mache ich Fördervorschläge. Anschließend beschreibe ich meine praktische Vorgehensweise sowie deren Ergebnisse und ziehe ein Resümee.

Wenn ich im Zusammenhang mit meiner praktischen Arbeit von „Förderung“ spreche, so meine ich keinesfalls eine allgemeine und unspezifische Sprachförderung, sondern eine störungsspezifische Intervention bei sprachauffälligen Kindern, die aus einer genauen Diagnose individuelle Therapieziele herleitet und in diesem Sinne auch als Sprachtherapie bezeichnet werden kann. Ich verwende daher in meiner Arbeit die Begriffe (Sprach-)Förderung und (Sprach-)Therapie synonym.

2. Aussprachestörungen

2.1 Veränderungen in der Sicht auf Aussprachestörungen

In diesem Kapitel möchte ich einen kurzen Blick auf die Veränderungen in der Sichtweise auf Aussprachestörungen werfen, die sich in den letzten 50 Jahren ergeben haben. Dabei stelle ich die traditionelle Sichtweise der neueren linguistischen Sichtweise gegenüber.

Traditionelle Sicht

Aus traditioneller Sicht werden alle Störungen der Aussprache als Artikulationsstörungen verstanden. Bei ihrer Beschreibung ist lange Zeit der Begriff „Stammeln“ vorherrschend, der eine Störung der Lautbildung bezeichnet. Auch der Begriff „Dyslalie“, der sinngemäß aus dem Griechischen übersetzt „abweichendes Sprechen“ bedeutet, ist als Bezeichnung für Auffälligkeiten im Bereich der Aussprache gebräuchlich und betrachtet diese aus einer medizinisch-geprägten Sichtweise (OSBURG 1997, S.37).

Der fehlgebildete Einzellaute steht bei der Betrachtung von Störungen im Vordergrund und wird mit einer unzureichenden Fähigkeit zur normgerechten Benutzung der Sprechwerkzeuge erklärt.

Die Orientierung am Einzellaute findet sich sowohl in der Diagnostik als auch in der Therapie von Aussprachestörungen wieder:

In der „traditionellen“ Diagnostik sind so genannte Lautprüfverfahren weit verbreitet. Sie richten den Blick nur auf phonetische Aspekte und überprüfen Einzellaute, wie z.B. der Stammler-Prüfbogen von METZKER (1979).

Beim übungstherapeutischen Vorgehen liegt der Schwerpunkt dementsprechend auf der Produktion des Einzellautes. Der betreffende Laut wird mit Hilfe von Zungen- und Lippenübungen, also auf mundmotorischer Ebene, „trainiert“ (vgl. WILDEGGER-LACK 2003, S.70), bis er isoliert gebildet werden kann und seine Verwendung anschließend durch Übung automatisiert wird. Durch die reinen Funktionsübungen tritt jedoch die Bedeutungsebene von Sprache stark in den Hintergrund.

Auch heute ist laut WILDEGGER-LACK (2006, S.71) diese phonetisch orientierte Therapie noch relativ häufig in der Praxis anzutreffen. Allerdings wird sie mehr und mehr abgelöst von linguistisch orientierten Ansätzen.

Linguistische Sicht

Die Bezeichnung „*Aussprachestörungen*“ geht auf SCHOLZ zurück, der damit die traditionellen Begrifflichkeiten mit einem neuen Terminus ersetzt (vgl. OSBURG 1997, S.39). Er unterscheidet 1969 in Deutschland als Erster zwischen *phonetischen* und *phonologischen Störungen* und kommt damit dem Anspruch einer linguistisch orientierten Sichtweise auf Auffälligkeiten im Bereich der Aussprache nach. Grundlage für diese Unterscheidung ist die Erkenntnis, dass bei vielen Aussprachestörungen die Probleme nicht (nur) in der Lautbildung liegen, sondern auch im Erwerb des phonologischen Systems bzw. bei der Verwendung der Laute zu finden sind.

Bei der *phonetischen Störung* handelt es sich um eine Sprechstörung, oft auch heute als „Artikulationsstörung“ bezeichnet. Die *phonologische Störung* dagegen ist eine Sprachstörung, die ungewöhnliche und nicht alters-adäquate Prozesse beschreibt (WILDEGGER-LACK 2006, S.27). OSBURG (1997, S.39) beschreibt die häufige Koppelung von phonetischen und phonologischen Störungen.

Festzuhalten bleibt, dass der Fokus bei der Betrachtung von Aussprachestörungen seit SCHOLZ nicht mehr nur auf „hörbaren“ konkreten Realisierungen von Sprachlauten liegt, sondern auch auf dem Erwerb des phonologischen Regelsystems sowie der Lautverwendung.

Durch die linguistische Perspektive auf Aussprachestörungen ergibt sich auch eine Veränderung in der diagnostischen und therapeutischen Vorgehensweise. In der Diagnostik analysiert man neben dem phonetischen Inventar nun auch das zugrunde liegende phonologische System und dessen regelgeleitete Vereinfachungen. In der Therapie wird dem Kind die Bedeutungsebene von Sprachlauten vor Augen geführt, sodass klar wird, warum ein fehlender Laut ins Sprachsystem aufgenommen werden muss.

Ausführlich beschreiben möchte ich die linguistische Sicht auf Aussprachestörungen in den folgenden Kapiteln, wobei ich jedoch nur auf die phonologische Ebene ausführlich eingehe.

2.2 Der Erwerb des Lautsystems

Um phonologische Störungen einordnen zu können, muss als Basis für deren Einordnung zunächst ein Überblick über den Spracherwerb auf Lautebene gegeben werden.

Aus linguistischer Sicht geht man davon aus, dass Kinder beim Spracherwerb zwei verschiedene Ebenen des Lautsystems erwerben, nämlich eine phonetische und eine phonologische Ebene (vgl. Fox ⁵2009, S. 24).

Auf *phonetischer Ebene* erwerben Kinder die Fähigkeit, Sprachlaute artikulatorisch zu produzieren. Das Lautinventar wird dabei nach und nach aufgebaut. Als phonetisch erworben gilt ein Laut dann, wenn er isoliert gebildet werden kann.

Auf *phonologischer Ebene* lernen sie, diese Sprachlaute zu verwenden. Die beiden Ebenen und ihre Entwicklung hängen eng miteinander zusammen (vgl. HACKER ⁵2002, S.26): Ein Laut kann erst dann verwendet werden, wenn das Kind die Bildung ebendieses Lautes beherrscht. Umgekehrt bedeutet das, dass für das Kind eine Bedeutungsveränderung durch die Verwendung eines neuen Lauts spürbar sein muss, damit es dazu veranlasst wird, diesen Laut in sein Lautinventar aufzunehmen.

Im Folgenden möchte ich auf den Erwerb des phonologischen Systems näher eingehen.

Der Erwerb des phonologischen Systems

Während sich die phonetischen Fähigkeiten zur Lautproduktion im Laufe der Entwicklung immer mehr verfeinern und differenzieren, erwirbt das Kind gleichzeitig phonologisches Wissen über die produzierten Sprachlaute. Dabei sind perzeptive und produktive Entwicklung zu unterscheiden, bei der die beiden genannten Komponenten in einem komplexen wechselseitigen Verhältnis stehen. HACKER (⁵2002) geht davon aus, dass die perzeptive Entwicklung des phonologischen Systems der Produktion leicht vorausgeht.

Die phonologische Entwicklung kann im Gegensatz zur phonetischen als kognitiver Akt verstanden werden. Das Kind entdeckt, wie JAKOBSON (1969) beschreibt, welche Lautklassen in seiner zu erlernenden Erstsprache bedeutungsunterscheidende

Funktion haben. Ein Beispiel: Das Phonem /d/ unterscheidet sich vom Phonem /t/ durch die Stimmhaftigkeit. /d/ hat das distinktive Merkmal [-fortis], /t/ das Merkmal [+fortis].

Das Kind erkennt die bedeutungsunterscheidenden Merkmale als Oppositonen und erwirbt sie schrittweise in größtmöglichen Kontrasten. Zusätzlich dazu eignet sich das Kind die Fähigkeit an, einzelne Phoneme zu Morphemen und Lexemen zusammenzusetzen. Es entdeckt also die unzähligen Kombinationsmöglichkeiten der einzelnen Phoneme.

Der Erwerb des phonologischen Systems vollzieht sich laut HACKER (⁵2002, S.22) ungefähr ab dem 18. Lebensmonat des Kindes. Bei der Konstruktion phonologischer Regeln nimmt das Kind systematische Vereinfachungen des Sprachsystems vor, die als Abweichung von der Norm interpretiert werden können und aus linguistischer Sicht als *phonologischer Prozesse* beschrieben werden.

Von phonologischen Prozessen sind oftmals nicht nur einzelne Phoneme betroffen, sondern ganze Lautklassen. Damit sind Laute gemeint, die am gleichen Artikulationsort (z.B. velar) oder auf die gleiche Artikulationsart (z.B. plosiv) produziert werden. Dadurch kann es zu Bedeutungsveränderungen oder Homophonien kommen, die Missverständnisse erzeugen, weil das Kind etwas anderes meint, als es gesagt hat.

Zum genannten Beispiel: Wenn das Kind [daɪç] statt [taɪç] realisiert, verletzt es bezogen auf das Phonem /t/ das distinktive Merkmal /+fortis/ und es kommt zu einer Bedeutungsunterscheidung im geäußerten Wort verglichen mit der Zielstruktur.

HACKER/WILGERMEIN (⁵2002, S.22f.) beschreiben die phonologischen Prozesse näher. Daran angelehnt möchte ich eine Zusammenfassung ebendieser Prozesse hier wiedergeben, da deren Kenntnis für das Verstehen von Aussprachestörungen und meiner Arbeit mit den Kindern wichtig ist.

Silbenstrukturprozesse

Dies sind Prozesse, die sich auf eine Veränderung von Silben beziehen, wodurch normalerweise eine Vereinfachung des Zielwortes erfolgt.

Auslassung von unbetonten Silben, Reduplikation, Auslassung finaler Konsonanten,

Reduktion von Mehrfachkonsonanz,

Beispiele: Gras – [ra:s], [ga:s], [dra:s], [da:s]

Hier gibt es mehrere Möglichkeiten der Reduktion. Bevorzugt wird derjenige Konsonant ausgelassen, der im Vergleich zum anderen später in der Entwicklung auftritt.

Harmonisierungs-/ Assimilationsprozesse

Laute innerhalb eines Wortes werden aneinander angeglichen. Dies geschieht durch eine Änderung der Artikulationsart oder des Artikulationsortes.

Labialassimilation, Velarassimilation, Prävokalische Stimmgebung,

Substitutionsprozesse

Bei diesen Prozessen wird ein Laut oder eine Lautgruppe durch einen anderen ersetzt, dabei können sich Artikulationsart oder –ort ändern.

Beispiel: *Alveolarisierung (Vorverlagerung,* Beispiel: Gabel - [ˈda: bəl])

Labialisierung, Velarisierung, Plosivierung, Frikativierung, Affrizierung,

Zur Überwindung phonologischer Prozesse:

Alle Kinder wenden beim Spracherwerb sprachliche Vereinfachungsprozesse an. Sie erwerben das phonologische System in unterschiedlichen Zeiträumen. Beispielsweise findet der *Prozess der Stimmgebung* vergleichsweise früh statt. FOX (⁵2009, S.74) beschreibt, dass letztgenannter nur bis zum Alter von 2;5 Jahren auftritt. *Prozesse der Alveolarisierung* und der *Reduktion von Mehrfachkonsonanz* erscheinen auch noch später (vgl. HACKER ²2001). Speziell der *Prozess der Alveolarisierung* von velaren Plosiven (z.B. /k/ -> [t]) kann nach FOX (⁵2009, S.63ff) bis zum Alter von 3;5 Jahren beobachtet werden, der *Prozess der Reduktion von Mehrfachkonsonanz* bis zum Alter von 4;5. Die letzten Prozesse sind normalerweise spätestens mit circa sechs Jahren überwunden (vgl. HACKER ⁵2002, S.26f.).

Im Laufe der Entwicklung nähert sich die kindliche Sprache nach und nach der Erwachsenensprache an, weil immer mehr phonologische Oppositionen und phonetische Fähigkeiten erworben werden. Sobald das Phoninventar sich erweitert, werden die entsprechenden phonologischen Prozesse langsam überwunden. Sie stellen also lediglich eine Übergangsphase bis zur vollständigen Beherrschung des

phonologischen Systems dar. Bei der sukzessiven Überwindung tritt ein bestimmter Prozess nur noch an manchen Stellen auf und ist schließlich gar nicht mehr zu beobachten.

OSBURG (1997) beschreibt in Anlehnung an DANNENBAUER/KOTTEN-SEDERQVIST (1987) die Überwindung eines phonologischen Prozesses als kognitive Umstrukturierung. Sie geht davon aus, dass jedes Wort zweimal repräsentiert wird: einmal in der Produktion und einmal in der Perception.

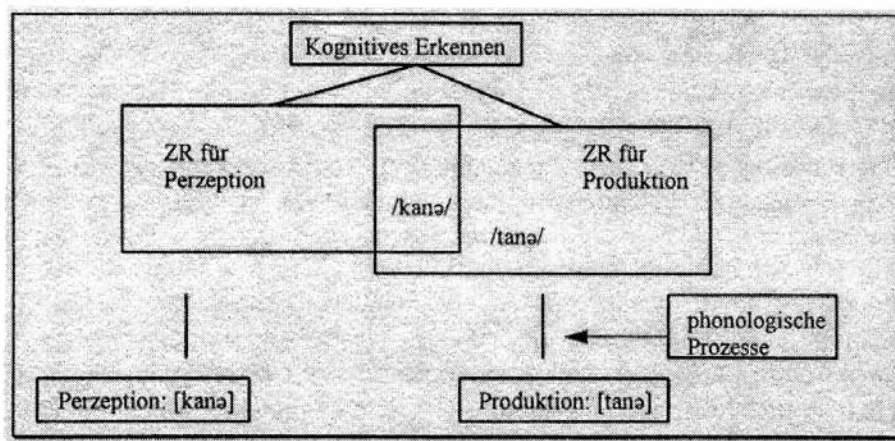


Abb. 1: Modell zur zentralen Repräsentation bei Kindern mit Aussprachestörungen, entnommen aus OSBURG 1997, S.51

Bei der Überwindung eines phonologischen Prozesses erfolgt eine Angleichung der produktiven Repräsentation eines Wortes an die perzeptive Repräsentation. OSBURG (1997, S.49ff.) nimmt an, dass die beiden Repräsentationen verschieden voneinander sind, sich im Laufe der lautsprachlichen Entwicklung jedoch immer mehr überschneiden, weil immer mehr phonologische Prozesse überwunden werden. Bei vollständigem Erwerb des lautsprachlichen Systems decken sich beide Repräsentationssysteme schließlich.

2.3 Aussprachestörungen als Störungen des Erwerbs des Lautsystems

In diesem Kapitel sollen Schwierigkeiten aufgezeigt werden, denen Kinder beim Erwerb des Lautsystems begegnen können. Es muss beachtet werden, dass phonetische und phonologische Störungen häufig als phonetisch-phonologische

Störungen auftreten, also in Kombination. Dies lässt sich durch den von mir in Kapitel 2.2 beschriebenen Zusammenhang der beiden Ebenen erklären.

Es ist nicht eindeutig festgelegt, wann Abweichungen vom Erwerb des Lautsystems als Störung bezeichnet werden müssen. Grund dafür ist, dass auch im normalen Lautspracherwerb temporär große Schwankungen in der Aneignung der Lautverwendung oder der Lautbildung auftreten können und zudem in der normalen Entwicklung sowie in der auffälligen Entwicklung die gleichen Prozesse zu finden sind (vgl. HACKER/ WEIß 1986).

Phonetische Störungen

Bei einer phonetischen Störung wird ein Sprachlaut aus artikulations-motorischen Gründen gar nicht gebildet oder aber nicht korrekt produziert. Es handelt sich um eine Störung der isolierten Lautbildung, die zu keiner Bedeutungsveränderung führt. Bezeichnet wird die phonetische Störung, auch Sprechstörung genannt, meist nach dem fehlenden oder falsch produzierten Laut.

Theoretisch gesehen kann jeder Laut falsch gebildet werden. Es hat sich allerdings herausgestellt, dass besonders diejenigen Laute von einer phonetischen Aussprachestörung betroffen sind, die in der Entwicklung erst spät erworben werden.

Phonologische Störungen

Bei phonologischen Störungen ist das Kind in der Lage, einen bestimmten Laut isoliert zu bilden. Allerdings hat es die bedeutungsunterscheidende Funktion des Phonems noch nicht erkannt, weshalb es in der Spontansprache dazu kommt, dass der betreffende Laut nicht regelkonform verwendet wird. Meistens erfolgt eine Ersetzung durch andere Laute, so dass Bedeutungsveränderungen und Homophonien entstehen können. Bei einer phonologischen Störung handelt es sich im Gegensatz zur oben beschriebenen phonetischen Störung also um eine Sprachstörung, die nichts mit der Artikulationsfähigkeit zu tun hat. Nach SCHOLZ (1987) kann man die phonologische Störung als eine *Un*-Ordnung des Sprachsystems bezeichnen, weil dessen Organisation beeinträchtigt ist.

Will man phonologische Störungen mit der im letzten Kapitel Hypothese der doppelten Repräsentation nach DANNENBAUER/KOTTEN-SEDERQVIST (1987) und OSBURG (1997) beschreiben, muss man davon ausgehen, dass ein Wort

möglicherweise in der zentralen Repräsentation für die Produktion ein Wort nicht normgerecht gespeichert, in der für die Perzeption aber schon. Kinder mit phonologischen Störungen erkennen bei anderen Sprechern eine fehlerhafte Lautproduktion, sind sich aber nicht darüber im Klaren, dass sie selbst die gleiche fehlerhafte Äußerung produzieren. Sie zeigen eine Differenz in der Fremd- und Eigenwahrnehmung. Bezogen auf das Beispiel, das ich in Kapitel 2.2 dargestellt habe, würde dies bedeuten: Das Kind erkennt die Realisierung des Wortes *Teich* durch [daɪç] bei seinem Gesprächspartner als falsch und fordert von ihm eine Korrektur seiner Äußerung. Umgekehrt ist es selbst aber noch nicht in der Lage den Laut [t] korrekt zu produzieren, sondern sagt ebenfalls [d aɪ ç], obwohl es /t aɪ ç/ meint. Nach DANNENBAUER/KOTTEN-SEDERQVIST (1987, S.81) ist es möglich, dass die innere Repräsentationsform dieser Äußerung zwar schon der eines Erwachsenen entspricht. Allerdings wird die Produktion des Wortes noch durch die phonologischen Prozesse beeinflusst. Denkbar ist auch, dass in der Perzeption die erwachsenartige Repräsentation des Wortes überwiegt, in der Produktion allerdings eine individuell-kindliche Repräsentation zum Tragen kommt.

Ich orientiere mich bei der nachfolgenden Beschreibung der Symptomatik phonologischer Aussprachestörungen an der Unterteilung nach HACKER (⁵2002, S.27ff.). Er beschreibt, dass jedes Kind bezüglich seiner lautsprachlichen Entwicklung eine individuelle Kombination von phonologischen Prozessen zeigt. Die Symptomatik bei phonologischen Störungen kann durch verschiedene Abweichungen vom normalen Verlauf gekennzeichnet sein.

Bei der *verzögerten Entwicklung* zeigt sich eine Abweichung sprachauffälliger Kinder in der Form, dass die phonologischen Prozesse nicht gemäß der normalen Alterserwartung überwunden werden, sondern länger zu beobachten sind. Bei einer Abweichung in Form einer *unausbalancierten Entwicklung* hingegen werden einige Prozesse altersgemäß überwunden, wohingegen andere Prozesse fortbestehen, obwohl sie entwicklungsgemäß schon früher überwunden sein sollten. Eine *Lautpräferenz* zeigt sich darin, dass ein Kind einen oder mehrere Laute als Ersatz für andere Laute einsetzt. Wenn *ungewöhnliche phonologische Prozesse* auftreten, kann man solche Prozesse, auch idiosynkratische Prozesse genannt, beobachten, die in der normalen Entwicklung gar nicht vorkommen oder nur sehr kurz auftreten.

Ungewöhnlich sind in diesem Sinne solche Veränderungen, die keine Vereinfachung der Zielstruktur darstellen.

2.4 Diagnostik phonologischer Störungen

Die lautlichen Äußerungen eines Kindes geben zu allen Zeitpunkten seiner sprachlichen Entwicklung Einblick in seinen sprachlichen Entwicklungsstand und lassen erkennen, welche Sprachlaute im Lautinventar vorhanden sind und in wie weit das phonologische System entwickelt ist (vgl. SCHOLZ 1987).

Wenn die Aussprache eines Kindes auffällig erscheint, muss sie genauer betrachtet und analysiert werden. Auf Basis dieser Analyse entscheidet der Therapeut mit Hilfe seines Wissens über den normalen Erwerb des Lautsystems dann, ob eine phonetische oder phonologische (oder eine kombinierte) Störung vorliegt. Anschließend entscheidet er, wo die Therapie ansetzen muss.

Gegebenenfalls müssen an dieser Stelle auch andere linguistische Bereiche berücksichtigt werden, die ebenfalls einer Förderung bedürfen. Des weiteren muss die Diagnostik phonologischer Störungen ergänzt werden durch einen Blick in die Biografie des Kindes, seinen allgemeinen Entwicklungsstand, die Situation in seiner Familie sowie seine bisherige Vergangenheit in Kindergarten und Schule. Auch medizinische Daten, z.B. Ergebnisse einer Hörüberprüfung, müssen berücksichtigt werden.

Im Jahre 1994 werden die ersten Verfahren veröffentlicht, die neben dem phonetischen Inventar auch phonologische Prozesse untersuchen und damit die kindliche Aussprache aus linguistischer Sicht analysieren (vgl. WILDEGGER-LACK 2006, S. 69). Diese Verfahren vernachlässigen die bisher als Maßstab genommene Lautproduktion von Erwachsenen. Als Vergleichsmaßstab dient nun der normale Lauterwerb deutscher Kinder (vgl. z.B. HACKER/ WILGERMEIN ²2001). Exemplarisch sei an dieser Stelle nur die LOGO-Ausspracheprüfung von WAGNER genannt sowie die Pyrmonter Analyse phonologischer Prozesse von BABBE (1996). Letzteres unterscheidet bis zu 50 verschiedene phonologische Prozesse, darunter aus äußert selten auftretende, und ist damit ein sehr umfangreiches Verfahren zur Diagnose kindlicher Aussprachestörungen.

2.4.1 Erfassen phonologischer Fähigkeiten

Grundsätzlich gibt es zwei verschiedene Möglichkeiten zur Erfassung der phonologischen Prozesse. Beide Möglichkeiten können sowohl einzeln als auch sich ergänzend eingesetzt werden und sollen nachfolgend erläutert werden.

Analyseverfahren bei Aussprachestörungen

DETLEF HACKER und HERBERT WILGERMEIN veröffentlichen 1999 das Analyseverfahren zu Aussprachestörungen bei Kindern (AVAK). Es enthält 105 Nomen, die von den Kindern mit Hilfe von Bildmaterial benannt werden, wobei das Benennen der Zielwörter möglichst in eine Spielsituation eingebettet sein soll. Der Prüfer kann die Transkription der kindlichen Äußerungen entweder parallel zur Untersuchung vornehmen oder aber alle Äußerungen beispielsweise auf Tonband aufnehmen, um sie hinterher zu transkribieren. Die letztgenannte Methode scheint mir sinnvoller, da der Prüfer sich in diesem Fall auf das Kind und die Spielsituation konzentrieren kann und seine Aufmerksamkeit nicht größtenteils auf das Verschriften der Äußerungen legen muss.

Alle zu überprüfenden Phoneme erscheinen in verschiedenen Wortpositionen (initial, medial, final) und in unterschiedlichen Verbindungen. Deshalb können auch Vereinfachungen von Konsonantenverbindungen sowie koartikulatorische Besonderheiten berücksichtigt werden. Ausgewertet wird die Transkription der kindlichen Äußerungen mit Hilfe des Auswertungsbogens in Bezug auf die Wortlänge, die Silbenstruktur, die Vollständigkeit des Phoninventars sowie die phonologischen Prozesse.

Im Gegensatz zu anderen Verfahren wie der genannten Pyrmonter Analyse von BABBE, beschränkt sich AVAK bei der Beschreibung von kindlichen Aussprachestörungen auf die am häufigsten vorkommenden phonologischen Prozesse und unterscheidet hierbei zwölf. Da ein Großteil abweichender Sprachproduktion durch diese eingegrenzte Zahl an Prozessen beschrieben werden kann, habe mich für die Durchführung des Analyseverfahrens nach HACKER/WILGERMEIN entschieden.

Spontansprachprobe

Durch die Auswertung einer freien Sprachprobe bekommt man Einblick in die Sprache, die das Kind von sich aus produziert. Der Unterschied zwischen der spontan geäußerten Sprache und dem Benennen von Bildern, wie es beim Analyseverfahren nach HACKER erfolgt, liegt darin, dass sich die Aussprache eines Kindes beim freien Sprechen auf weniger hohem Niveau zeigt als beim bloßen Nennen von Nomen (vgl. HACKER ²2001a, S.149). Das Kind muss seine Aufmerksamkeit nicht nur auf die Aussprache der Wörter, sondern auch auf semantische, grammatikalische und pragmatische Aspekte richten, die bei der Auswertung zusätzlich analysiert werden können.

Problematisch kann allerdings sein, dass relevante Zielstrukturen fehlen, die Auswertung sehr aufwändig ist und im spontanen Sprachgebrauch Phoneme teilweise ausgelassen werden.

Da für die Lebenswelt und den Alltag des Kindes vor allem die Verständlichkeit seiner Spontansprache bedeutsam ist, scheint mir eine Analyse freier Sprachproben trotz des relativ hohen Zeitaufwands eine wichtige Ergänzung zum standardisierten Analyseverfahren.

Eine Sprachprobe sollte mindestens aus 100 verschiedenen vom Kind geäußerten Wörtern bestehen. Der Therapeut nimmt dazu beispielsweise ein Gespräch zwischen sich selbst und dem Kind auf Tonband auf und transkribiert dieses anschließend phonetisch. In der Auswertung erfolgt ein Vergleich der Realisierungen mit den zugrunde liegenden Zielstrukturen, die auf Übereinstimmung, Ersetzung und Auslassung hin überprüft und in eine entsprechende Tabelle eingetragen werden. Die Art der auftretenden phonologischen Prozesse sowie ihre Häufigkeit kann analysiert werden.

2.5 Förderung bei Aussprachestörungen

Das oberste Ziel der Therapie bei Aussprachestörungen ist die Verbesserung der Verständlichkeit eines Kindes. Die Wege bzw. Förderkonzeptionen, die dieses Ziel erreichen wollen, haben sich im Lauf der Zeit verändert.

2.5.1 Grundsätze aus linguistischer Sicht

Zur Sprachentwicklung aus interaktionistischer Sicht

Bei der Therapie von phonologischen Störungen ist in der Linguistik das entwicklungsproximale Vorgehen, welches auf DANNENBAUER zurück geht, weit verbreitet und wird auch als „phonologisch orientiertes Vorgehen“ bezeichnet.

Basis des entwicklungsproximalen Vorgehens ist eine Orientierung am natürlichen Spracherwerb aus interaktionistischer Sicht. Sprachliches Lernen vollzieht sich aus dieser Perspektive in Interaktion zwischen Kind und Umwelt. Das Kind induziert ihm dargebotene Regeln zur Verwendung von Sprache aus Kommunikationssituationen mit Bezugspersonen. Dies wird in routinierten Situationen, den Formaten, möglich, da sie sich durch einen strukturierten und standardisierten Handlungsablauf zwischen Erwachsenen und Kind auszeichnen, bei dem sich das Kind auf die sprachlichen Merkmale der Kommunikation konzentrieren kann. Formate sind oftmals in Spielhandlungen eingebettet, bei denen die pragmatische Ebene sprachlichen Handelns am wichtigsten ist. Das Kind lernt also formale Aspekte der Sprache, wie beispielsweise phonologische Regeln, nebenbei, weil sie sich in der Interaktion als nützlich und bedeutungsvoll erweisen. Aus dem sprachlichen Input, „filtert“ das Kind, was es aufgrund seines Entwicklungsstandes als nächstes lernen kann, was also in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (WYGOTSKI 1987, S.83) liegt und integriert es nach einiger Zeit beispielsweise durch spontane Imitation in sein sprachliches System.

Prinzipien der entwicklungsproximalen Förderung

Die Prinzipien einer entwicklungsproximalen Förderung werden abgeleitet aus den oben dargelegten Überlegungen zum Spracherwerb aus interaktionistischer Sicht. HACKER ⁵2002, S.45) geht davon aus, dass

„die sprachlichen Entfaltungsmöglichkeiten eines sprachgestörten Kindes im Alltag offensichtlich nicht ausreichen, damit es sich Lautsprache im erwarteten Tempo und Umfang aneignen kann.“

Dem Kind muss daher Unterstützung bei der Aneignung von sprachlichem Wissen angeboten werden, welche darauf abzielt, dass das Kind sich die sprachlichen Regeln aktiv selbst erarbeitet. Entwicklungsproximale Sprachtherapie will die Sprachentwicklung des Kindes selbst anregen, indem die sprachlichen Lehr-Lern-Prozesse zwar geplant und optimiert sind, der Lernweg aber grundsätzlich der

gleiche ist wie in der normalen Sprachentwicklung (vgl. DANNENBAUER ⁵2002, S.137).

Die Therapiesituationen sind durch Handlungsangebote gekennzeichnet, die für das Kind bedeutsam und den natürlichen Sprachlernsituationen, den Formaten, ähnlich sind. Die Formate werden häufig in verschiedenen Spielsituationen, die die kindlichen Interessen und Erfahrungen miteinbeziehen, angeboten. Der Input durch den Therapeuten ist dabei speziell auf die individuelle kindliche Sprachentwicklung zugeschnitten; Sprache wird aber hauptsächlich als kommunikatives Mittel gesehen. Zwischen Kind und Therapeut sollte sich eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen, in der sich das Kind akzeptiert und angenommen fühlt. Dies stellt eine wichtige Voraussetzung für eine funktionierende Kommunikation dar.

Die Rolle des Therapeuten ist dabei die eines Begleiters, der das Kind auf seinem Weg bei der Entdeckung von sprachlichen Regelmäßigkeiten unterstützt (vgl. HACKER 1990, S.65). Dabei muss er sich an der individuellen Symptomatik des Kindes, dessen Entwicklungsniveau und –tempo sowie seinen Interessen und Erfahrungen orientieren.

Mit welchen Techniken und Methoden konkret gearbeitet wird, soll im Kapitel 2.5.3 dargestellt werden. Zunächst möchte ich auf die Auswahl der Therapieziele näher eingehen.

2.5.2 Zur Auswahl der Therapieziele

Nach einer differenzierten Diagnostik des kindlichen Regelsystems, wie von mir in Kapitel 2.4 beschrieben, muss ein Vergleich angestellt werden mit dem ungestörten Spracherwerb, um die in der Zone der nächsten Entwicklung liegenden Therapieziele zu bestimmen. Diagnostik und Therapie sind dabei als einheitlicher Prozess zu verstehen, was bedeutet, dass regelmäßige Überprüfungen und Evaluationen des Vorgehens nötig sind. Gegebenenfalls muss der Therapeut seine Planung abändern, wenn sich negative Auswirkungen der Therapie bemerkbar machen.

Allgemein formuliert besteht das oberste Ziel einer phonologisch orientierten Sprachtherapie in der Überwindung nicht altersgemäßer bzw. unnatürlicher phonologischer Prozesse, was eine Annäherung an das phonologische System der Umgebungssprache des Kindes zur Folge hat. Die Therapieziele dürfen nicht zu weit und zu hoch gesteckt werden, auch Zwischenschritte müssen als Annäherung an das Ziel zugelassen werden.

Nach HACKER (⁵2002, S.47ff) kommen bei der konkreten Auswahl der Therapieziele verschiedene Gesichtspunkte zum Tragen.

Der Umfang und die Art des Phontypeninventars geben Aufschluss darüber, welche Laute das Kind verwendet und ob es auf bestimmte Lautgruppen bezogen Positions- oder Inventarbeschränkungen gibt. Ebenso werden Lautfolgen analysiert, beispielsweise mehrgliedrige Konsonantenfolgen, sowie eventuelle Änderungen in der Silbenstruktur der Wörter, die auf Auslassungen von Lautgruppen zurückgehen können. Außerdem muss die *Anzahl der beschriebenen phonologischen Prozesse* bestimmt werden. *Die Art und der Bezug der Prozesse zum normalen Erwerb* lassen darauf schließen, welche Prozesse vordringlich zu überwinden sind. Dies betrifft beispielsweise Prozesse, die im normalen Erwerb früh beobachtet werden. Aus der *Häufigkeit des Auftretens einzelner Prozesse* ergibt sich ein Ansatzpunkt für die Therapie, da eher selten vertretene Prozesse vom Kind momentan überwunden werden und sich daher in der Zone der nächsten Entwicklung befinden, während häufig auftretende Prozesse oft noch weit außerhalb dieser Zone liegen. Die *Auswirkung einzelner Prozesse auf die Verständlichkeit* muss beachtet werden, da es im Interesse des Kindes liegt, solche Prozesse in der Therapie zu berücksichtigen, die die Verständlichkeit deutlich einschränken. Des Weiteren ist die *Stimulierbarkeit des Kindes zur Überwindung eines Prozesses* ausschlaggebend zur Formulierung der Therapieziele. Die *funktionelle Belastung einzelner Konsonanten* ergibt sich daraus, dass ebendiese Konsonanten stellvertretend für verschiedene Zielkonsonanten eingesetzt werden. Es ist wichtig, die Häufigkeit ihres Auftretens zu senken und ihre funktionelle Belastung zu reduzieren. Daher sollten sie in den ersten therapeutischen Schritten berücksichtigt werden.

Für jedes Kind müssen die genannten Aspekte individuell abgewogen werden, um den bestmöglichen Ansatzpunkt für die Förderung zu finden.

2.5.3 Methodik

Bei der Therapie von phonologischen Störungen geht es darum, das phonologische System umzustrukturieren, indem die einzelnen phonologischen Prozesse überwunden werden. Bei der Gestaltung von Therapiesituationen, die sich auf phonologische Prozesse beziehen, sollten pragmatische Gesichtspunkte berücksichtigt werden. Damit ist gemeint, dass die sprachlichen Handlungsmöglichkeiten des Kindes erweitert werden sollen, indem Interaktionssituationen geschaffen werden, die für das Kind bedeutsam sind. Diese Situationen zeichnen sich durch gegenständliches Tun und gemeinsame Tätigkeiten von Kind und Therapeut aus, was sich in Spielformaten verwirklichen lässt.

Im nächsten Abschnitt möchte ich die für meine Arbeit bedeutsamen methodischen Vorgehensweisen darstellen.

HACKER (⁵2002, S.50ff) beschreibt „*Metasprachliches Reflektieren: Schrift*“ als eine Methode bei der Therapie von phonologischen Störungen. Da dies einen Schwerpunkt meiner Arbeit darstellt, möchte ich erst in Kapitel 4 ausführlich darauf eingehen.

Modellieren

Therapeutisch lässt sich aus dem sprachlichen Verhalten der Eltern gegenüber ihrem Kind ableiten, wie wesentliche Informationen über das System der Sprache vermittelt werden.

Bei gemeinsamen Handlungen und mit direktem Bezug auf die Sache wird bei der Technik des Modellierens der Zielstruktur durch erhöhte Frequenz und deutliche Betonung immer wieder besondere Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. DANNENBAUER ⁵2002, S.152). Ziel ist, dass das Kind die zugrunde liegende Regelhaftigkeit erkennt. Dadurch, dass das Kind rezeptiv über den Input des Therapeuten die korrekte Zielstruktur wahrnimmt, soll durch häufige Wiederholungen in variabler Form und in ungezwungener Weise eine Koordination der rezeptiven Wahrnehmung mit der Produktion von kindlichen Äußerungen stattfinden. Dahinter steht die Auffassung, dass sprachliches Lernen durch einen systematisch kontrollierten Input zielgerichtet unterstützt werden können. Dabei gilt es als erwiesen, dass Techniken des Modellierens nicht nur auf die jeweiligen Zielstrukturen wirken, sondern eine insgesamt positive Auswirkung auf die kindliche Sprachproduktion haben.

Eine Gefahr beim Modellieren besteht darin, dass man in zu intensiver Weise auf das Kind einspricht (vgl. ebd., S.153). Modelläußerungen sollten daher prägnant situiert sein und zum geeigneten Zeitpunkt eine angemessene Intensität aufweisen. Im Einzelnen werden folgende Techniken des Modellierens unterschieden: Beim *Korrektiven Feedback* handelt es sich um die Wiedergabe kindlicher Äußerungen mit berichteter Zielstruktur. Bei der *modellierte Selbstkorrektur* ahmt der Therapeut den kindlichen Fehler nach und korrigiert ihn anschließend sofort. Bei der *Extension* wird die kindliche Äußerung unter Einbau der Zielstruktur sachlogisch weitergeführt.

Minimalpaarbildung

Wenn Kinder die bedeutungsunterscheidende Funktion von Phonemen nicht wahrnehmen, kommt es zu Äußerungen, die gleichlautend sind und dennoch Unterschiedliches meinen. Diese homophonen Wörter können therapeutisch von großem Nutzen sein. Mit diesen Wörtern können Missverstehenssituationen geschaffen werden, in denen das Kind gezwungen ist, seine eigene Aussprache zu prüfen. Dies geschieht im Rahmen von Spielformaten, bei denen das Kind sprachlich aktiv ist und durch seine Äußerungen ein bestimmtes Ziel erreichen möchte. Dies gelingt aber nur dann, wenn es zur Auflösung der homophonen Wörter kommt. Durch das Erreichen des Ziels wird dem Kind signalisiert, dass seine Äußerung angemessen ist. Dazu muss dem Kind allerdings klar sein, dass das Nicht-Erreichen des Ziels mit seiner sprachlichen Äußerung zu tun hat. Andernfalls hält das Kind den Therapeuten für die Ursache einer vermeintlich nicht intendierten Konsequenz seiner Äußerung (vgl. HACKER ⁵2002, S.52ff).

Der Therapeut muss darauf achten, dass das Kind in der Lage ist den betreffenden Laut, durch den sich die homophonen Wörter unterscheiden, isoliert bilden kann.

Ein großer Vorteil dieser Methode ist, dass sich die Arbeit mit Minimalpaaren sehr vielfältig gestalten lässt und in den unterschiedlichsten Situationen angeboten werden kann. Dabei reicht die Bandbreite der möglichen Formen von recht freien, modellierenden Interaktionen bis hin zu eng strukturierten Angeboten im Sinne von Wortpaaren.

Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass es allerdings oftmals sehr schwierig ist geeignete Minimalpaare zu finden. Diese Methode stößt meiner Meinung nach durch bestimmte Kriterien der Auswahl an ihre Grenzen: An dieser Stelle sei nur darauf hingewiesen, dass manche Minimalpaare nicht dem kindlichen Wortschatz

entstammen (*Deich – Teich, Keule – Gäule*), oder orthografische Elemente enthalten (*Sack – satt*), die eine Verwendung der Minimalpaare mit Schrift unmöglich machen, wenn das Kind sich noch nicht auf der orthografischen Stufe des Schriftspracherwerbs befindet.

3. Schriftspracherwerb

Der Schwerpunkt soll in diesem Teil meiner Arbeit auf denjenigen Aspekten des Schriftspracherwerbs liegen, die für die beiden Kinder Kai und Leon, die die zweite Klasse einer Sprachheilschule besuchen, relevant sind. Hierzu will ich die zentralen Bereiche Schreiben und Lesen an den Stellen vertiefen, die den Stand des Erwerbsprozesses wiedergeben, auf dem sich die beiden Kinder zum Zeitpunkt der Förderung befinden.

Beginnen möchte ich damit, die traditionelle Sicht auf den Schriftspracherwerb der heutigen Sicht gegenüberzustellen.

3.1 Veränderungen in der Sicht auf den Schriftspracherwerb

Lange Zeit wird in der Schriftspracherwerbsforschung vor allem über zwei Kernfragen diskutiert. Zum einen steht die Frage nach der *richtigen Methode* im Raum und zum anderen geht es der *Ursachenforschung* darum, Probleme beim Schriftspracherwerb zu beleuchten.

Im *Methodenstreit*, der sich in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts abspielt, sind die beiden Extreme „synthetisches Lernen“ und „ganzheitliches Lernen“ vorherrschend. In den 70er Jahren wird der Streit zu Gunsten einer „Methodenintegration“ beendet (vgl. BRÜGELMANN 1983). Das Interesse gilt jedoch weiterhin einer methodischen Frage, nämlich der der Erstleserwerke, welche in reduzierter Form bis heute diskutiert wird. In den 70er Jahren steht nicht mehr die Methodik des Anfangsunterrichts im Mittelpunkt, sondern das Lernen des Kindes. Es setzt sich die Erkenntnis durch, dass nicht eine bestimmte Methode für Erfolg im Schriftspracherwerb sorgt, sondern dass sich Kinder eigene Lernwege suchen.

In der *Ursachenforschung* beschäftigt man sich mit den Gründen, die für Probleme beim Schriftspracherwerb wie beispielsweise „Lese-Rechtschreibprobleme“ (vgl. ebd. S.69), verantwortlich sein sollen.

In diesem Zusammenhang wird das Konzept der „Teilleistungen“ entwickelt, dem man heute sehr kritisch gegenübersteht (vgl. z.B. GÜNTHER 1994). Hinter den Teilleistungskonzepten steht die Annahme, dass die Wahrnehmung als primärer Prozess das Denken bestimmt und damit eine zentrale Rolle beim Erwerb der Schriftsprache spielt. Der Erwerb der Schriftsprache wird als additiver Prozess

betrachtet, bei dem das Kind verschiedene Teilleistungen vor allem im Bereich der Wahrnehmungs- und Gedächtnisfunktionen und der Feinmotorik entwickelt und miteinander kombinieren muss.

Oft werden Schwierigkeiten durch Defizitannahmen im kognitiven Bereich erklärt. Es dominieren die Begrifflichkeiten „Legasthenie“ und „Lese-Rechtschreibschwäche“. Die Ursache für eine „Legasthenie“ sucht man in Form von „Teilleistungsschwächen“ im Kind selbst. So ist HEINZ-UNTERBERG (1988, S.184) der Ansicht, dass betroffene Kinder Probleme damit haben, beim Schriftspracherwerb sprachanalytisch vorzugehen. Außer Acht bleibt die Tatsache, dass sprachanalytische Fähigkeiten erst in der Auseinandersetzung mit der Schrift stark erweitert werden (vgl. Kapitel 3.3.1).

Schriftsprachliche Fähigkeiten sollen im Sinne der Teilleistungskonzepte durch isoliertes „Training“ der einzelnen Teilleistungen gefördert werden.

Kritik am Konzept der Teilleistungen wird laut, als zahlreiche Untersuchungen den kognitiven Aspekt des Schriftspracherwerbs betonen (vgl. z.B. BRÜGELMANN 1983; DEHN 1990, 1991). In den 80er Jahren findet in der Schriftspracherwerbsforschung ein Paradigmenwechsel statt. Der Begriff der „kognitiven Wende“ meint in diesem Zusammenhang eine Abkehr von der Ursachenforschung im Sinne der Teilleistungskonzepte zugunsten einer Untersuchung von Wahrnehmungsvorgängen und Prozessen der Regelbildung beim Lernenden (vgl. DEHN 1990, S.26).

Schließt man aus traditioneller Sicht von den Fähigkeiten kompetenter Leser und Schreiber auf die Fertigkeiten, die man den Kindern vermitteln muss, so betrachtet man den Schriftspracherwerb seit dem Paradigmenwechsel aus Perspektive der Lernenden. Was dies bedeutet, soll in den nächsten Kapiteln geklärt werden. Zunächst soll das Verhältnis von Laut- und Schriftsprache dargestellt werden, mit dem sich die Lernenden auseinandersetzen müssen.

3.2 Beziehung zwischen Laut- und Schriftsprache

Lesen- und Schreibenlernen bedeutet aus heutiger Sicht, dass das Kind seine Einsichten in die Schriftsprache selbst konstruiert und Beziehungen zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache entdeckt. Dabei muss das Kind von typischen Eigenschaften der Lautsprache absehen und die Unterschiede reflektieren, die es

zwischen Laut- und Schriftsprache gibt. Nur dann kann gesprochene Sprache in Schrift umgesetzt werden und umgekehrt.

Betrachtet man die historische Entwicklung von Schrift, so wird deutlich, dass ihre Entstehung mit dem Bemühen um eine Gedächtnisstütze und dem Fixieren und Übermitteln von Inhalten zu tun hatte. In der Geschichte wird das Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache vor allem auch über die Funktion der Sprache bestimmt: Die Schriftsprache entwickelt sich durch die Lösung von mündlichen Kontexten zu einem Analyseinstrument. Schriftsprache macht Sprachreflexion und das Strukturieren von Gedanken möglich (vgl. OSBURG 1997, S.10ff).

Die deutsche Schrift ist eine Alphabetschrift und gibt Elemente der gesprochenen Sprache wieder. Nach MAAS (zit. nach SCHMID-BARKOW 1999, S. 123) ist dieser Lautbezug vor allem ökonomisch begründet. Eine recht geringe Zahl von Zeichen ermöglicht die Verschriftung aller denkbaren Lautfolgen.

Aus linguistischer Sicht ist ein einseitiges Abhängigkeitsverhältnis der Beziehung zwischen Laut- und Schriftstruktur fragwürdig. Die Linguistik definiert abstrakte Einheiten, um diese Beziehung funktionell zu charakterisieren. Dabei ist das Verhältnis zwischen Phonemen und Graphemen sehr komplex. In aller Regel gibt es zwischen ihnen keine Eins-zu-Eins-Zuordnung. Ein Graphem lässt sich vielmehr auf unterschiedliche Weise lautlich realisieren, und umgekehrt kann man Phoneme auf verschiedene Art und Weise verschriften. Trotzdem sind die Phonem-Graphem-Korrespondenzen regelhaft.

Die Grenzen zwischen einzelnen Phonemen und Wörtern sind im Lautkontinuum der gesprochenen Sprache meist nicht zu hören. Diese Kategorien müssen sich also aus der Schriftsprache heraus entwickelt haben und auf die mündliche Sprache übertragen worden sein (vgl. ebd., S.17). Des weiteren kann aufgezeigt werden, dass das „phonematische Prinzip“, das eine Orientierung an der Lautstruktur beschreibt, nur eines von mehreren Prinzipien ist, durch welche die Schreibweise eines Wortes bestimmt werden kann (vgl. CRÄMER-SCHUMANN ⁵2002, S.263f).

Nach WYGOTSKI (1964, S. 224) ist Schriftsprache mehr als eine „einfache Übersetzung der mündlichen Sprache in Schriftzeichen“. Es lassen sich demnach

vier Kategorien feststellen, in denen sich geschriebene Sprache von der gesprochenen abhebt:

Die Entwicklung der Schriftsprache setzt einen hohen Grad der *Abstraktion* in zweifacher Hinsicht voraus: Das Kind muss zum einen von der lautlichen Sprache der Seite absehen und sich auf die lautliche Qualität der Wörter konzentrieren. Zum anderen muss es bei der geschriebenen Sprache auch vom nicht vorhandenen Gesprächspartner absehen.

Beim Erwerb der mündlichen Sprache entsteht die Motivation von Äußerungen direkt aus der Situation heraus. Im Gegensatz dazu herrscht beim Erwerb der Schriftsprache keine „natürliche *Motivation*“ vor, sondern schriftsprachliches Handeln bedarf erst dem Schaffen einer solchen Situation bzw. deren Motiv.

Schreiben erfordert im Gegensatz zum Sprechen absichtliche Operationen. Das Kind muss die lautliche Struktur eines Wortes analysieren, es muss das Wort in kleinere Einheiten segmentieren und willkürlich durch Schriftzeichen reproduzieren. Dies erfordert von Schreibanfängern auch eine *willkürliche* Einstellung zu einer Situation sprachlichen Handelns.

Der Erwerb und die Anwendung von Schriftsprache sind also in weit höherem Maße als die Lautsprache von *Bewusstheit und Absicht* gekennzeichnet, wie in der stammesgeschichtlichen und ontogenetischen Entwicklung deutlich wird.

Festzuhalten bleibt, dass keine einseitige Beziehung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache besteht, sondern eine Aus- und Wechselwirkung. Zwar ist die Schriftsprache aus der Lautsprache abgeleitet, aber sie bildet diese nicht vollständig ab. Dies zeigt sich dadurch, dass nicht alle Regeln zur Verschriftung eines Wortes durch eine auditive Analyse des Wortes zu ermitteln sind. Die Schrift ist also kein Abbild von gesprochener Sprache, sondern steht gleichberechtigt neben ihr. Diese Tatsache ist für meine Arbeit besonders bedeutend. Zwar ist die Alphabetschrift eng an der Lautsprache orientiert, was zu Problemen für Kinder mit Aussprachestörungen führen kann (vgl. Kap. 4.2). Andererseits sind auch die „positiven“ Rückwirkungen zu beachten, die die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache auf die mündliche Sprache hat (vgl. Kap. 4.3).

Der Lernende muss beim Erwerb der Schriftsprache die Unterschiede in Laut- und Schriftstruktur reflektieren. Er stellt sich gänzlich neuen Anforderungen bezogen auf

seine sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten. Darauf möchte ich im nächsten Kapitel näher eingehen.

3.3 Schriftspracherwerb als Sprachenlernen

Der Schriftspracherwerb wird seit dem Paradigmenwechsel als Teil der gesamten sprachlich-kognitiven Entwicklung bzw. als Teil des Spracherwerbs betrachtet (vgl. CRÄMER/SCHMANN ⁵2002, S.285).

Man nimmt an, dass ein gewisser Grad an kognitiver Entwicklung für den Erwerb der Schriftsprache nötig ist, dass der reflektierte Umgang mit Schrift andererseits aber auch die kognitiven Strukturen erweitert. Dies geschieht, indem das Kind zu seinem bisherigen Wissen über Sprache neue Strukturen hinzufügt. Beim Erwerb der Schriftsprache nähert es sich unter anderem auch dem Regelsystem der Aussprache an und erwirbt Fähigkeiten auf den anderen Sprachebenen. Die individuelle Lernentwicklung hängt dabei auch von den kognitiven Fähigkeiten des Kindes, seinem individuellen Sprachsystem und seinen Vorerfahrungen mit der Schriftsprache ab. Insgesamt gilt das Sprachenlernen des Kindes erst nach dem Schriftspracherwerb als abgeschlossen.

Indem sich das Kind das System der Schriftsprache Schritt für Schritt selbst erarbeitet und dazu eigene Lernstrategien entwickelt, setzt es sich aktiv mit Sprache auseinander. DEHN (1990, S.16) bezeichnet schriftsprachliches Lernen daher als eine „Aktivität des Lernenden“. Im Folgenden will ich die eigenaktive Auseinandersetzung mit der Schriftsprache, die zu oben genannter Veränderung und Erweiterung im Denken des Kindes führt, näher erläutern.

3.3.1 Schriftspracherwerb als sprachanalytische Tätigkeit

Das Kind erwirbt beim Lesen- und Schreibenlernen nicht lediglich die Fähigkeit, seine mündliche Sprache in Schrift umzusetzen und umgekehrt. DEHN (1990, S.14f.) stellt die eigenaktive, sprachanalytische Vorgehensweise des Kindes beim Lernprozess in den Vordergrund:

„Schreibenlernen ist mehr als die Aneignung der Form der Buchstaben im Bewegungsvollzug. Es stellt eine sprachanalytische Tätigkeit dar.“

„Lesenlernen ist mehr als die Kenntnis der Buchstaben und die Aneignung der Synthese. Die zentrale Tätigkeit des Kindes beim Lesenlernen entspricht der beim Problemlösen.“

DEHNS macht deutlich, dass der Erwerb der Schriftsprache eine sprachanalytische Tätigkeit ist, die über die Aneignung der Form der Buchstaben und deren Niederschrift bzw. über die Kenntnis der Buchstaben und deren Synthese hinausgeht. Um ein Wort zu verschriften muss es das Kind einer auditiven Analyse unterziehen und implizit Regeln über die Struktur der Lautsprache und ihre „Notierung in der Schrift“ bilden (ebd., S.15). Lesen als Problemlösevorgang beinhaltet dementsprechend den Entwurf über eine mögliche Bedeutung des Wortes, die sprachanalytische Überprüfung des Entwurfs und eventuell die Korrektur von Teilschritten, welche insgesamt miteinander kombiniert werden müssen.

Sprachanalytisch tätig zu sein bedeutet in beiden Fällen, dass der Lerner Sprache zum Gegenstand der Betrachtung macht und bewusst und willkürlich mit ihr operiert (vgl. CRÄMER/SCHUMANN⁵2002, S.266).

Um sprachanalytisch tätig zu sein, muss das Kind lernen, über Sprache nachzudenken. Metasprachliche Fähigkeiten sind laut FÜSSENICH/LÖFFLER (2008, S.20) bereits vor Schuleintritt vorhanden und treten etwa in Form von Sprachspielen oder Selbstkorrekturen auf. Wenn das Schulkind beginnt, sich mit der Schriftsprache auseinanderzusetzen, entwickeln sich diese metasprachlichen Fähigkeiten auf einer qualitativ neuen Stufe weiter. Dies betrifft auch die Fähigkeit zur Extrakommunikation, also zur expliziten Thematisierung sprachlicher Phänomene (vgl. ebd. S. 21). Damit sich unterschiedliche Grade an metasprachlichen Fähigkeiten entwickeln, ist es nötig, dass das Kind die kommunikative Funktion der Schriftsprache erkennt und Einsicht in den Aufbau von Schrift gewinnt. Um diese Einsicht zu gewinnen, muss das Kind lernen zu dekontextualisieren, also den Inhalt und die Form der Sprache voneinander zu unterscheiden (vgl. SCHMID-BARKOW 1999, S.101). Wenn es sich zuvor nur auf den Inhalt und seine subjektiv erlebnisorientierte Vorstellung von Sprache konzentriert hat, muss es seine Aufmerksamkeit nun auf die formalen Aspekte der Sprache lenken. Bei der Auseinandersetzung mit der formalen Seite der Sprache bildet der Lerner sprachliche Einheiten heraus, wie Wörter, Silben, Morpheme, Phoneme und Grapheme. Das Operieren mit diesen Einheiten bzw. das Segmentieren der

Sprache erfordert ein bewusstes, analytisches Vorgehen, bei dem sich der Lerner mit seiner eigenen Sprache und Artikulation auseinandersetzen muss.

Die Segmentierbarkeit der Sprache wird dem Kind erst durch sprachanalytische Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand Schriftsprache bewusst. Hat es zuvor seine Äußerungen am Stück verschriftet, so erkennt es im Laufe des Lernprozesses das Wort als bedeutungstragende Einheit der Schriftsprache. In gleicher Weise entdeckt es, dass Wörter in Grapheme bzw. Phoneme gegliedert werden können und dass es einen Zusammenhang gibt zwischen einem Phonem und einem entsprechendem Graphem. Wichtig ist dabei die Einsicht, dass eine optische Ähnlichkeit der Schriftzeichen nicht mit einer Ähnlichkeit auf lautlicher Seite der Sprache korrespondiert und umgekehrt.

3.3.2 Zur Entwicklung von Lese- und Schreibstrategien

In diesem Kapitel möchte ich anhand von Auszügen aus Modellen zum Schriftspracherwerb die Entwicklung der Lese- und Schreibstrategien darstellen. Dabei gehe ich allerdings lediglich auf die alphabetische sowie die orthografische Strategie ein, da sie für meine praktische Arbeit relevant sind, und trenne für das bessere Verständnis die Bereiche Schreiben und Lesen. Ich beziehe mich dabei auf die Modelle von GÜNTHER (1986) und VALTIN (1994/1996). Diesen Modellen liegt die Vorstellung zu Grunde, dass die Lese- und Schreibentwicklung trotz aller Individualität der Lernentwicklung in bestimmten, aufeinander aufbauenden Stufen verläuft und nicht erst mit dem Anfangsunterricht beginnt. Um Probleme beim Schriftspracherwerb richtig einordnen und verstehen zu können, ist das Wissen um grundlegende Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung von Lese- und Schreibstrategien von großer Wichtigkeit.

Das Modell von GÜNTHER (1986) ist meine Arbeit insofern von Wichtigkeit, als dass er es speziell für Kinder mit Sprachstörungen, darunter auch Aussprachestörungen, konzipiert hat (vgl. OSBURG 1997, S.79). Der theoretische Bezugsrahmen ist ein kognitivistischer Ansatz. GÜNTHER berücksichtigt, dass der Schriftspracherwerb als Teil des Spracherwerbs auf der Symbolfunktion der Schriftsprache fußt. Zwischen der Entwicklung der Lese- und Schreibstrategien bestehen enge Wechselwirkungen (vgl. GÜNTHER 1986, S.32). An einigen Stellen möchte ich das Modell von GÜNTHER durch das Modell des Rechtschreibenlernens von VALTIN (1994/1996) ergänzen, da

es die alphabetische Stufe weiter ausdifferenziert. Das Modell von VALTIN eignet sich laut Autorin dafür, sowohl rechtschreibschwache Kinder als auch Spontanschreibungen darin einzuordnen und orientiert sich größtenteils an der gesprochenen Sprache, weshalb es für meine Arbeit besonders relevant ist.

Bezogen auf das *Lesen* erkennt das Kind Wörter zu Beginn der *alphabetischen Strategie* Wörter zunächst noch an seiner optischen Gestalt, indem es sich auf prägnante Buchstaben oder Wortlängen konzentriert. In diesem Fall kann es zu Verwechslungen von optisch ähnlichen Wörtern kommen. Mit zunehmender Entfaltung der alphabetischen Strategie bemerkt es jedoch, dass diese Strategie auch für das Lesen effektiv ist. Nun versucht es, in umgekehrter Reihenfolge Schriftzeichen den entsprechenden Lauten zuzuordnen, diese zu synthetisieren und zu einem Wort zusammenzufügen. Dabei entsteht eine Wortvorform, die mit dem inneren Lexikon verglichen werden muss. Da sich das Kind beim Synthetisieren stark auf die einzelnen Laute und lautlichen Elemente konzentriert, welche nicht bedeutungsunterscheidend sind, wird die inhaltliche Erfassung des Gelesenen bzw. die Zuordnung der Wortvorform zu einem Wort aus dem inneren Lexikon erschwert. Mit fortschreitender Entwicklung der alphabetischen Strategie erkennt das Kind dann, dass die Wörter in größere Einheiten gegliedert werden können, etwa in Silben und Morpheme. Beim Lesen ist es nun in der Lage, diese größeren Einheiten als Ganzes zu erfassen, was dazu führt, dass das Lesen ökonomischer wird und das Kind den Inhalt der Texte einfacher erfasst.

Die eben genannten Taktiken des Leselernprozesses werden zwar nacheinander erlernt, dann jedoch miteinander kombiniert und zu einer Lesestrategie zusammengefasst.

Bezogen auf das *alphabetische Schreiben* erkennt das Kind, dass die Schrift in einzelne Grapheme gegliedert ist, welche eine Beziehung zu den Phonemen der Lautsprache haben. Deswegen versucht es, die lautlichen Bestandteile von Wörtern zu analysieren und anschließend zu verschriften. Meist orientiert sich das Kind dabei an seiner eigenen Artikulation und verschriftet dementsprechend alle Laute, die es hört oder zu hören meint. Steht das Kind von seiner Lernentwicklung her noch am Anfang dieser Stufe, so ist es möglich, dass es zunächst nur einige besonders prägnante Laute verschriftet und erst nach und nach dazu übergeht, Wörter

vollständig alphabetisch zu schreiben. Das Kind beginnt nun, sich mit dem Wortkonzept zu befassen. Beim Schreiben grenzt es Wörter durch Lücken voneinander ab. Wenn diese Strategie schon weiter entfaltet ist, befindet sich das Kind laut VALTIN auf einer Zwischenstufe. Hier werden schon erste orthografische Muster beim Verschriften verwendet, die das Kind beispielsweise bei der Auseinandersetzung mit Lernwörtern oder beim Lesen erkannt hat. Mit dieser Erkenntnis beginnt die Entfaltung der *orthografischen Strategie*. Häufig vorkommende Buchstabenverbindungen, Silben und Morpheme werden nun auch verschriftet, wodurch das Kind sich nach und nach der Normschreibung nähert. Es stellt Hypothesen auf, überprüft diese und speichert sie dann entweder als Regelwissen ab oder verwirft sie. In Auf diese Weise kann es zu Übergeneralisierungen kommen, wenn ein Kind eine neu erworbene Regel beim Verschriften auf einen Bereich überträgt, in dem diese Regel nicht greift (Bsp: „Anna“ wird mit zwei Konsonanten verschriftet, deshalb kommt das Kind auf die Schreibung „Annanas“.) Laut VALTIN (1994) sind diese Fehler notwendige Entwicklungsschritte auf dem Weg zu einer normgerechten Orthografie.

Das Verwenden der Strategien überlappt sich laut GÜNTHER (1986, S.43) oftmals zeitlich, so dass der Übergang zur Entfaltung der nächsten Strategie fließend geschieht und es zu Verschiebungen kommen kann. OSBURG (1997, S.83) versteht das Modell daher als „theoretische Konstruktion“, die keinesfalls einen Schriftspracherwerb analog zum Modell mit sich bringen soll. Weder die Dauer des Verweilens auf einer Stufe ist festgelegt, noch das Alter, in dem ein Kind eine bestimmte Stufe durchlaufen sollte. Der Anfangsunterricht sollte den Kindern Zeit und Spielraum geben für individuelle Entwicklungsschritte.

Auftretende Fehler werden nicht als Abweichung von der Norm gesehen, sondern geben Aufschluss darüber, auf welcher Stufe des Schriftspracherwerbs sich das Kind befindet (vgl. DEHN 1990, S.27). Sie müssen daraufhin analysiert werden, ob sie bereits den Übergang zur nächsten Entwicklungsstufe andeuten oder aber einen Rückschritt darstellen. Die Fehler des Kindes in seinen schriftlichen Äußerungen oder seine „Verlesungen“ zeigen also, auf welche Art und Weise das Kind sprachanalytisch vorgeht. Fehler können in diesem Zusammenhang produktive Momente sein, sie können andererseits aber auch hinweisen auf eine Blockade im

Lernprozess. Deshalb ist es nötig, Fehler differenziert zu betrachten (vgl. Kapitel 3.4) und eventuell Fördermaßnahmen einzuleiten (vgl. Kapitel 3.5).

3.3.3 Kompetenzen des zweiten Schuljahrs

Eine Besonderheit der Sprachheilschule ist es, dass an dieser Sondereinrichtung nach dem Bildungsplan der Grundschule (2004, S.48f.) für Baden-Württemberg unterrichtet wird. Die speziellen Bildungspläne der Schulen für Sprachbehinderte verweisen auf die Besonderheiten der Unterrichtsgestaltung und der Förderung. Um zu erreichen, dass Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen von den Bildungsinhalten der allgemeinen Schulen profitieren und zugleich auf ihre sprachlichen Beeinträchtigungen eingegangen wird, findet die sprachliche Förderung der Kinder an der Sprachheilschule sowohl in gesondert ausgewiesenen Therapiestunden, als auch in Einzel- und Gruppentherapie sowie im Rahmen des Unterrichts statt. Nach DANNEBAUER (1998, S.90) soll das Zusammenspiel aus sprachheilpädagogischer Förderung und Unterricht den Kindern ermöglichen, dass sie unter den erschwerenden Bedingungen ihrer sprachlichen Beeinträchtigungen die curricularen Lernziele erreichen und damit sprachlich sowohl in Schule als auch in der Gesellschaft handlungsfähig gemacht werden, da Sprache das zentrale Mittel zur Verständigung sowie Träger von Handlung und Information ist (vgl. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz 2004, S.6).

In diesem Kapitel möchte ich aufzeigen, über welche Kompetenzen die Lernenden im Fach Deutsch bis zum Ende des zweiten Schuljahrs verfügen sollen, indem ich die für meine Arbeit relevanten Bereiche *Sprechen*, *Schreiben* und *Lesen/Umgang mit Texten und Medien* sowie *Sprachbewusstsein entwickeln* in Auszügen vorstelle. An einigen Stellen ergänze ich sie durch die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (2004).

1. Sprechen

„Die Schüler und Schülerinnen können

- verständlich sprechen“ (Bildungsplan für die Grundschule 2004, S.48)

Diese Kompetenz wirkt sich auch auf den Schriftspracherwerb aus, wenn Kinder sich beim Verschriften an ihrer eigenen Artikulation orientieren.

2. Lesen/ Umgang mit Texten und Medien

„Die Schüler und Schülerinnen können

- einfache ungeübte Texte lesen und verstehen und kennen Übungen dazu
- einfache Fragen zum Text beantworten
- in kurzen Texten gezielt Informationen finden“ (Bildungsplan für die Grundschule, S.48)

Eine Sinnentnahme von Gelesenem ist nur möglich, wenn Kinder die Fähigkeit zur Synthese und den Einsatz von Lesestrategien beherrschen (vgl. Kapitel 3.3.2).

3. Schreiben

Texte Schreiben: „Die Schüler und Schülerinnen können

- selbstständig zu individuell ausgewählten und zu vorgegebenen Schreibanlässen kurze Texte schreiben;
- Fragen an ihre eigenen [...] Texte stellen und die Texte entsprechend überarbeiten.

Rechtschreiben: „Die Schüler und Schülerinnen können

- eigene Texte mit zunehmender Beachtung von Rechtschreibmustern schreiben“ (Bildungsplan für die Grundschule, S.49)

Beim Übergang von Klasse eins in Klasse zwei sollte zunächst das alphabetische Verschriften möglich sein (s. Kapitel 3.2.2), sodass der Leser die verschrifteten Informationen verstehen kann, bevor die Schüler am Ende von Klasse zwei Rechtschreibmuster beachten können (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz 2004, S.10).

4. Sprachbewusstsein entwickeln

„Die Schüler und Schülerinnen können

- Regelmäßigkeiten in der Sprache entdecken
- zunehmend über die Sprache, insbesondere über Schriftsprache nachdenken“ (Bildungsplan für die Grundschule 2004, S.49).

In den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (2004, S.13) wird dieser Punkt präzisiert: Die Schüler sollen auf metasprachlicher Ebene die Unterschiede in gesprochener und geschriebener Sprache reflektieren, was in meinen Augen besonders für Kinder mit Aussprachestörungen wichtig ist und von mir in Kapitel 4.3.3 näher erläutert wird.

3.4 Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb

Beim Schriftspracherwerb kann eine Vielzahl von Schwierigkeiten auftreten, die dazu führen, dass die im letzten Kapitel aufgeführten Kompetenzen bis zum Ende von Klasse zwei nicht erreicht werden.

Sprechen

Wenn Kinder Schwierigkeiten dabei haben, verständlich zu sprechen, ergibt sich zum einen eine Einschränkung für ihren Alltag und zum anderen für den schulischen Bereich. Die Schwierigkeiten im Bereich der Aussprache wurden in Kapitel 2 dargestellt ebenso wie Möglichkeiten zur Förderung. In Kapitel 4 werde ich auf diejenigen Schwierigkeiten eingehen, die sich im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb ergeben können.

Schwierigkeiten bei der alphabetischen Strategie im Bereich Lesen

Das Lesen als Technik und die Sinnentnahme aus dem Gelesenen sind untrennbar miteinander verbunden. Im Bereich des Lesens zeigen sich Schwierigkeiten dadurch, dass das Kind nicht in der Lage ist, erlesene Phoneme zu synthetisieren und dadurch das Wort bzw. den Text nicht versteht. Bei diesem buchstabenweisen Lesen werden auch vertraute Wörter nicht erkannt, sondern lediglich Wortvorformen gebildet. Eine andere Schwierigkeit tritt auf, wenn Kinder Wortbilder auswendig lernen, jedoch nicht in der Lage sind, fremde Wörter zu erlesen oder aber, wenn sie sich zu sehr am Kontext orientieren und die zu erlesenden Wörter erraten.

Falls Schwierigkeiten auftreten, muss deren Ursache nicht nur auf Seiten der Kinder liegen (vgl. CRÄMER/SCHUMANN ⁵2002, S.289). Im Bereich Lesen wird beispielsweise in Fibellehrgängen erwartet, dass die Kinder schon sehr früh Sätze erlesen müssen. Manche Kinder eignen sich dadurch falsche Lesestrategien an und lernen Texte auswendig, so dass sie Lesen nicht als Problemlösen verstehen und nicht sprachanalytisch vorgehen.

Schwierigkeiten bei der alphabetischen Strategie im Bereich Schreiben

Wenn Kinder Schwierigkeiten mit der alphabetischen Strategie haben, dann bereitet es ihnen Probleme, den Lautstrom von Wörtern aufzugliedern und mit Graphemen bzw. Graphemkombinationen schriftlich festzuhalten (vgl. Kapitel 3.3.2). Wenn von ihnen trotzdem erwartet wird, dass sie sich Rechtschreibregeln aneignen, obwohl

die alphabetische Strategie noch nicht entfaltet ist, kann es zu diffuser Verwendung dieser Regeln kommen. FÜSSENICH/LÖFFLER (2008) zeigen Problembereiche auf, die das lautgetreue Schreiben betreffen und die bei Kindern mit Lernschwierigkeiten häufig zu beobachten sind. Sie ist der Meinung, dass diese im Folgenden aufgeführten Bereiche in den Stufenmodellen zum Schriftspracherwerb zu wenig berücksichtigt werden. Differenziert wird zwischen der Verwechslung von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten; der Verwechslung anderer Grapheme; Schreibungen, bei denen keine Phonem-Graphem-Zuordnung erkennbar ist; Reduzierung von Mehrfachkonsonanz; Vertauschung der Reihenfolge von Graphemen; falschen Anfangsgraphemen; Auslassung von Graphemen; Problemen mit der Länge der Wörter; Problemen bei der Wiederholung von (ähnlichen) Silben, Assimilationen, Hinzufügung von Graphemen.

Schwierigkeiten beim Übergang von der alphabetischen zur orthografischen Strategie ergeben sich daraus, dass ein Lernfortschritt verhindert wird, wenn die Kinder im Unterricht dazu angeleitet werden, das zu verschriften, was sie sich versprechen. Das Kind muss sich beim Übergang zur orthografischen Strategie Regeln aneignen, die in der mündlichen Sprache nicht hörbar sind. Es muss sich also von der Lautsprache lösen und syntaktische sowie morphologische Prinzipien erkennen und nutzen lernen.

Schwierigkeiten bei der sprachanalytischen Tätigkeit

Um Wörter lautgetreu zu Verschriften sowie beim Erlesen von Wörtern und kleinen Texten muss das Kind sprachanalytisch tätig sein. Schwierigkeiten können auftreten, wenn es dem Kind nicht gelingt, sich von der erlebnisorientierten Perspektive auf Sprache zu lösen und die Aufmerksamkeit auf formale Aspekte zu lenken. Die Phonemanalyse und -synthese ist folglich erschwert (vgl. CRÄMER/SCHUMANN ⁵2002, S.283). Die Ursache dafür kann im kognitiven Bereich liegen, etwa in Form einer kognitiven Entwicklungsverzögerung, oder im Bereich der Wahrnehmung, so dass das Kind Laute nicht auditiv unterscheiden kann.

Auch die Entwicklung von sprachlichen Einheiten, wie Sätzen, Wörtern, Silben, Morphemen und Phonemen, kann eine Schwierigkeit darstellen (GÜNTHER 1989, S.29). Dadurch, dass dies abstrakte Einheiten der geschriebenen Sprache sind, kann das Kind sie beim Sprechen nicht isolieren. Die analytische Erfassung der

Einheiten und ihre anschließende Synthese zu größeren Einheiten erfordern von den Lernenden sehr hohe metasprachliche Leistungen. Auch HEINZ-UNTERBERG (1988, S.170) ist der Meinung, dass die Analyse der abstrakten Einheit „Phonem“ im Fluss der gesprochenen Sprache einen kognitiven Akt darstellt, der speziell in der alphabetischen bzw. orthografischen Phase des Schriftspracherwerbs die Hauptschwierigkeit ist.

Fehlende sprachanalytische bzw. metasprachliche Fähigkeiten erschweren oder behindern also den Schriftspracherwerb, weil sie in enger Beziehung zur Entwicklung von Lese- und Schreibstrategien stehen. Wenn die schulischen Lernangebote auf die individuellen Voraussetzungen und Schwierigkeiten des Kindes eingehen, können sich metasprachliche Fähigkeiten allerdings in Interaktion mit dem Erwerb der Schriftsprache entwickeln.

3.5 Möglichkeiten der Lernbeobachtung

Um den individuellen Schwierigkeiten der Kinder in Fördersituationen bzw. im Unterricht angemessen begegnen zu können, muss man den Lernstand des Kindes genau erfassen. Dazu gibt es in Form von zahlreichen Materialien viele Möglichkeiten zur Diagnose. Diejenigen, die ich für meine praktische Arbeit ausgewählt habe, möchte ich im nun vorstellen und ihre Auswahl begründen.

3.5.1 Erfassen von Lesestrategien

Um Lesestrategien zu erfassen, sollten Aufgaben ausgewählt werden, die zwischen dem Lesen als Technik und der Sinnentnahme nicht trennen, da beides eine Einheit darstellt. Für die Lesebeobachtung ist eine für das Kind bedeutungsvolle Leseaufgabe sinnvoll. Durch Inhalte, die das Kind interessieren und eine Aufgabenstellung, die handlungsorientiert ist, wird das Interesse des Kindes geweckt.

Bei der Leseaufgabe „Fisch“ wird das Kind schriftlich aufgefordert, Tiernamen zu lesen, die in einem abgebildeten Fisch stehen und nach inhaltlichen Kriterien zu entscheiden, ob ein Feld rot oder blau eingefärbt werden muss (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008 S.147f.). Das Kind muss also Arbeitsanweisungen lesen, verstehen und befolgen, Zuordnungen vornehmen. Erfasst werden kann, in welcher Art und Weise das Kind sprachanalytisch vorgeht. Längere Wörter können entweder

buchstabenweise erlesen werden oder in Silben oder Morpheme segmentiert werden. Die Kinder müssen dabei nicht nur Grapheme in Phoneme übersetzen, sondern das erlesene Wort aus ihrem inneren Lexikon abrufen und entscheiden, welches inhaltliche Kriterium es erfüllt. Eine Schwierigkeit liegt darin, dass mehrere ähnliche Wörter verwendet werden, die sich inhaltlich jedoch stark unterscheiden. Eine weitere Schwierigkeit liegt im unterschiedlichen Niveau der Wörter. Einige haben eine einfache Silbenstruktur (VK), andere Wörter enthalten Mehrfachkonsonanz, sind mehrsilbig und auch Komposita kommen vor.

Auch auf die Leseaufgabe „Tierrätsel“ treffen die oben genannten Kriterien der bedeutungsvollen und handlungsorientierten Aufgabenstellung zu. Es kann überprüft werden, ob das Kind eine Aufgabenstellung erlesen, verstehen und anschließend in Handlung umsetzen kann. Die Kinder erhalten hierzu ein kleines Buch mit Anweisungen sowie eine große Karte, auf der sechs Tierrätsel stehen. Des weiteren erhalten sie kleine Karten, auf denen Tiernamen stehen, die sie den Rätseln zuordnen müssen. Löst ein Kind alle Rätsel richtig und ordnet das entsprechende Tier zu, dann erscheint beim Umdrehen der Karten eine Abbildung von einem Elefanten auf der Rückseite der kleinen Karten.

Die Kinder sind dazu aufgefordert, die Rätsel laut vorzulesen. Dies ermöglicht eine Analyse ihrer sprachanalytischen Vorgehensweise: Es soll überprüft werden, ob alle Phonem-Graphem-Zuordnungen korrekt sind, und ob das Kind Silben und Morpheme als Ganzes erliest. Auch das Nutzen von Sinnstützen, das durch den Kontext möglich ist, kann erfasst werden. Da die Sätze ähnliche Satzmuster aufweisen, kann analysiert werden, ob das Kind syntaktische Begrenzungen erkennt.

Zur Analyse der Sinnentnahme, der Besonderheiten beim Synthetisieren sowie des Einsatzes von Lesetaktiken ist es nützlich, eine Transkription der kindlichen Äußerungen zu erstellen.

3.5.2 Erfassen von Fähigkeiten beim Schreiben von Texten

Beim Verfassen von Texten müssen die Kinder ihre Lesekompetenz, ihre Rechtschreibkenntnisse sowie ihre anderen sprachlichen Fähigkeiten koordinieren. Sie müssen außerdem eine Idee entwickeln, über was sie schreiben wollen. Die übergeordneten Ebenen der Planung und des Verfassens sowie des Überarbeitens

von Texten stellen eine große Herausforderung für die Kinder dar, da das Schreiben immer auf verschiedenen Ebenen gleichzeitig stattfindet. Schreibanfänger lernen erst langsam, die genannten Fähigkeiten zu koordinieren und alle Anforderungen zu berücksichtigen.

Durch eine Analyse der Texte lässt sich feststellen, wie sich die Fähigkeiten des Kindes auf Textebene entwickelt haben. Dabei kann sich die Analyse auf verschiedene Aspekte der Textproduktion beziehen. Der Umgang mit Wort- und Satzgrenzen kann ebenso analysiert werden wie die Strategie, derer sich das Kind beim Schreiben bedient.

Auch die Sprachstörungen des Kindes, die sich eventuell auf das Schreiben auswirken, müssen bei der Analyse Beachtung finden. Wichtig ist es nach CRÄMER/SCHUMANN (⁵2002, S.295), dass nicht nur das Schreibprodukt analysiert wird, sondern dass die ganze Schreibsituation mit in die Analyse einfließt.

3.5.3 Erfassen von Fähigkeiten beim alphabetischen Schreiben

FÜSSENICH/LÖFFLER (2008) haben das Diagnoseverfahren „Alphabetisches Schreiben“ veröffentlicht, mit dem besondere Schwierigkeiten bei der alphabetischen Strategie qualitativ anhand einer Auswertungstabelle erfasst werden können. Dabei gehen sie im Unterschied zu vielen anderen Verfahren nicht vom Schriftspracherwerb normal entwickelter Kinder aus, weshalb sich die Durchführung besonders bei Kindern mit Schwierigkeiten in diesem Bereich eignet.

Im ersten Teil des Verfahrens soll erfasst werden, ob die Kinder in der Lage sind, Wörter in Silben zu gliedern. Damit wird der Segmentierungsfähigkeit, also der Fähigkeit, längere Wörter in kleinere Einheiten zu gliedern, als zentrale metasprachliche Kompetenz hohe Beachtung geschenkt. Sie stellt die Voraussetzung dafür dar, längere Wörter alphabetisch zu verschriften. Den Kindern werden fünf Wörter mit verschiedenen Silbenstrukturen vorgelegt. Die Wörter sind in Form von „Silbensalat“ zertrennt und die Kinder müssen sie in der richtigen Reihenfolge zusammensetzen. Ein Bild soll verdeutlichen, welches Wort gemeint ist. Im zweiten Teil müssen 14 Wörter eigenständig verschriftet werden. Die Wörter werden den Kindern ebenfalls in Form von Abbildungen vorgelegt und sie beinhalten typische Schwierigkeiten des alphabetischen Schreibens (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008). Darunter zählen beispielsweise Mehrfachkonsonanz (<Schwein>, <Traktor>) und die Wiederholung von Silben bzw. Wiederholung von ähnlichen Silben

(<Krokodil>, <Ananas>). Außerdem müssen Phoneme verschriftet werden, die sich beispielsweise nur an der Artikulationsstelle unterscheiden (<t> und <k> in <Traktor>.)

Es muss außerdem analysiert werden, ob eventuelle Probleme nur beim Verschriften der Wörter auftreten oder auch in der mündlichen Sprache (vgl. Kapitel 4).

3.6 Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten

Zunächst möchte ich in diesem Kapitel einige grundlegende Überlegungen zur Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten im Unterricht bzw. der Einzeltherapie an der Sprachheilschule anstellen, und anschließend näher eingehen auf die Bereiche der Förderung der sprachanalytischen Tätigkeit sowie der alphabetischen Strategie.

Die Vermittlung schriftsprachlicher Fähigkeiten und die Förderung derselben sind nicht immer klar zu trennen und viele grundsätzliche Aspekte gelten für beide Aufgaben (vgl. CRÄMER/SCHUMANN ⁵2002, S.301f.). Allerdings bezieht sich die Förderung eher auf Schreib- bzw. Leseschwierigkeiten und ist daher tendenziell individueller, weil sie Maßnahmen beinhaltet, die über den Unterricht mit der Klasse hinausgehen.

CRÄMER/SCHUMANN (⁵2002, S.301) weisen darauf hin, dass die Förderung bei Lese- und Schreibschwierigkeiten sich am normalen Verlauf des Schriftspracherwerbs orientiert. Der schriftsprachliche Entwicklungsstand und die individuellen Schwierigkeiten der Kinder sollen zunächst detailliert ermittelt werden (vgl. Kapitel 3.5). Sinnvolle Förderziele liegen in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (WYGOTSKI zit. n. ebd.).

Kinder entwickeln die notwendigen Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten für den Schriftspracherwerb durch die Auseinandersetzung mit Schrift. Durch eigene Lese- und Schreibversuche entdecken sie (schrift-)sprachliche Regeln. Dabei soll die Eigeninitiative ermöglicht werden durch geeignete Lernformen, bei denen die Kinder selbstgesteuert arbeiten und Ziele eigenverantwortlich bestimmen. Die Voraussetzung für das Erreichen eines solchen Ziels und damit für das Gelingen eines Lernprozesses ist die Motivation der Kinder, die überwiegend durch subjektive Bedeutsamkeit entsteht. Der Lehrende muss sich durch Beobachtungen und

Gespräche ein Bild von den Bereichen machen, die für das Kind von emotionaler Wichtigkeit und inhaltlich von Interesse sind. Das Kind sollte außerdem erfahren, dass die verschiedenen Funktionen von Schriftsprache für es selbst nützlich und wichtig sind, wenn es beispielsweise einen persönlichen Brief schreiben möchte oder ein unterhaltsames Buch lesen will, und damit nicht nur dem Unterricht in der Schule dienen. In der Sprachheilschule sind die sprachlichen Auffälligkeiten der Kinder besonders groß und ihre Vorerfahrungen besonders unterschiedlich. Die Forderung, dass der einzelne Lerner mit seinen individuellen Erfahrungen im Mittelpunkt des Schreiben- bzw. Lesenlernens steht gilt für diese Schulart also umso mehr.

Zusätzlich zum Anknüpfen an die Interessen und Vorerfahrungen der Kinder – insbesondere der Kinder, die Lernschwierigkeiten haben – wird ein handlungsorientiertes Vorgehen empfohlen, bei dem die Förderung in sinnhafte Situationen eingebettet ist. Durch dieses Vorgehen entsteht die oben beschriebene Bedeutsamkeit und Motivation. Außerdem wird dadurch Eigenaktivität vom Kind gefordert, so dass es sich selbstaktiv mit dem Lerngegenstand (Schrift-)Sprache auseinandersetzen kann. Man geht davon aus, dass im Sinne der Handlungstheorie sprachliche und kognitive Strukturen durch die Verinnerlichung von Handlungen entstehen.

Generell ist es Aufgabe der Lehrperson, Frustration und Überforderung zu vermeiden und Lust am Schreiben bzw. Lesen zu verschaffen. Die Aufgaben und Übungen, die mit den Kindern durchgeführt werden, dürfen also die Möglichkeiten des einzelnen Kindes auf keinen Fall übersteigen. Ansonsten können sich Misserfolgserlebnisse negativ auf die weitere Lernentwicklung auswirken.

Förderung des Lesens

Im Bereich des Lesens muss unterschieden werden, auf welcher Ebene das Kind gefördert werden soll. Auf der Buchstabenebene müssen Phonem-Graphem-Korrespondenzen gefestigt sein, damit Wörter synthetisiert werden und Hypothesen überprüft werden können. Dies kann durch Übungen gefördert werden, die Sätze mit Minimalpaaren enthalten (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008, S.190). Auf Wortebene soll das Nutzen von Wortteilgestalten und bekannten Wörtern sowie das Erfassen von Wortgrenzen gefördert werden. Wenn Kinder dies beherrschen, sind sie in der Lage

Wörter zu strukturieren. Zur Förderung eignen sich beispielsweise Domino-Spiele, bei denen zusammengesetzte Wörter aneinandergelegt werden können. Auf Satzebene sollte das Nutzen von syntaktischen und semantischen Begrenzungen gefördert werden, etwa indem in einem Text Wörter nur durch den Anlaut angedeutet sind, so dass das Kind das Wort ergänzen muss und anschließend Möglichkeiten der Selbstkontrolle nutzt. Auf Textebene sollte das Kind lernen, Sinnstützen zu nutzen, wie die Überschrift des Textes oder Bilder.

Eine Förderung ist auch dann sinnvoll, wenn das Kind zwar das Prinzip der Synthese verstanden hat, der Übergang vom isolierten Wortlesen zum sinnentnehmenden Lesen jedoch Schwierigkeiten bereitet. Die Kinder sind meist von der komplexen Leistung des Lesens so stark beansprucht, dass sie den Inhalt des Gelesenen nicht aufnehmen. Für die Förderung sind Leseaufgaben sinnvoll, die die Sinnentnahme zwingend erforderlich machen (vgl. CRÄMER/SCHUMANN ⁵2002 S.316). Die Zuordnung von Wörtern zu Text oder zu erlesende Handlungsanweisungen stellen Beispiele für solche Leseaufgaben dar. Dabei ist bei der konkreten Auswahl oder Erstellung solcher Aufgaben darauf zu achten, dass die Darstellung bezüglich der Schriftart, und –größe sowie die Schwierigkeit der Wörter, Sätze und Texte auf die Fähigkeiten des Kindes abgestimmt ist.

Förderung des Verfassens von Texten

In der Förderung kann mit den eigenen Schreibprodukten der Kinder gearbeitet werden, da die Arbeit an ihren eigenen Texten für die Kinder persönlich bedeutsam ist. Aus den selbst produzierten Texten können wichtige oder schwierige Sätze oder Wörter herausgesucht werden und beispielsweise mit dem Computer überarbeitet werden. Dabei muss beachtet werden, auf welchem Entwicklungsstand das Kind ist und was es als nächstes lernen kann, da nicht jeder Fehler korrigiert werden muss. Ein Kind, das die alphabetische Strategie noch nicht vollständig beherrscht, muss sich noch nicht mit orthografischen Elementen auseinandersetzen. Bei einer Arbeit auf der Wortebene, deren Ziel es ist, die Wörter lautgetreu darzustellen ist es sinnvoll, das Kind nur mit einer Schwierigkeit zu konfrontieren und alle anderen Fehler in die korrekte Form zu bringen.

Der Computer erweist sich für die Überarbeitung als besonders vorteilhaft, da er dazu geeignet ist, Wörter nachträglich einzufügen oder Korrekturen vorzunehmen, ohne dass am Ende sichtbare Spuren der Überarbeitung zu sehen sind.

Förderung der alphabetischen Strategie

Für eine lautgetreue Darstellung der Wörter ist es nötig, dass die Kinder alle Phoneme den entsprechenden Graphemen zuordnen können. Hierzu müssen sie ihre eigene Artikulation analysieren und die verschiedenen, nacheinander auftretenden Laute entsprechenden Graphemen zuordnen. Um die eigene Aussprache bewusst wahrzunehmen, eignen sich Lautgebärden oder Handzeichen zur Verdeutlichung, da sie ein Zwischenschritt sind zur Übersetzung der Aussprache in Schriftzeichen (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002, S.310). Generell ist es sinnvoll, bei der Förderung mehrere Sinne einzubeziehen, beispielsweise durch die Verwendung der Handzeichen oder eines Spiegels, da dies die auditive Analyse unterstützt.

Vor allem zur Verschriftung von längeren Wörtern ist es hilfreich, diese zunächst wie in kleinere Einheiten zu gliedern. Wenn Kinder sich noch auf Stufe des alphabetischen Schreibens befinden, kann es sein dass sie mit einzelnen Phonem-Graphem-Korrespondenzen noch Schwierigkeiten haben. Zur Förderung der alphabetischen Strategie kann es zum einen also nötig sein diese zu festigen. Hierzu sollten generell lautgetreue Wörter ausgesucht werden, die beim Verschriften den Zusammenhang zwischen Phonemen und Graphemen verdeutlichen. Spiele wie beispielsweise Bingo oder Kreuzworträtsel sind dazu geeignet, die Phonem-Graphem-Zuordnung zu stabilisieren. Erst wenn sich die alphabetische Strategie weitgehend entfaltet hat, soll der Orthografieerwerb gefördert werden.

Bezogen auf die Wortstrukturen sollte zunächst die Verschriftung einfacher Strukturen gesichert sein. Vor allem bei Kindern, die im mündlichen Sprachgebrauch Schwierigkeiten haben mit der Realisierung von Mehrfachkonsonanz, müssen gezielt bei der Analyse von Konsonantenhäufungen unterstützt werden. Hierzu eignen sich die Klammerkarten von CRÄMER. Auf einer Bildkarte steht ein Wort, bei dem die Mehrfachkonsonanz am Wortanfang fehlt. Das Kind muss sich eine passende Wäscheklammer aussuchen, auf der der richtige Wortanfang steht und die Klammer an die Bildkarte stecken.

Förderung der sprachanalytischen Vorgehensweise

Wenn ein Kind in der Lage ist, längere Wörter in kleinere Einheiten zu Segmentieren, erleichtert dies den Lese- und Schreibvorgang in großem Maße (vgl. CRÄMER/SCHUMANN ⁵2002, S.312). Da Silben den natürlichen Sprechrhythmus der Sprache bilden, liegt es nahe, längere Wörter zunächst in Silben zu segmentieren,

bevor sie erlesen oder verschriftet werden. Eine Förderung dieser Fähigkeit muss dem Kind zunächst bewusst machen, was Silben sind und wie sie analysiert werden können. In einem zweiten Schritt kann dann verdeutlicht werden, in wie weit die Segmentierung längerer Wörter in Silben den Lese- bzw. Schreibvorgang erleichtert.

Nach CRÄMER/SCHUMANN (⁵2002, S.313) kann die Silbengliederung zunächst durch Klatschen, Hüpfen oder Schwingen verdeutlicht werden. Auch Silbenbögen aus Holz, durch die das Kind die abstrakte Einheit Silbe konkret vor sich sieht, eignen sich zur Verdeutlichung und zum handelnden Umgang mit der sprachlichen Einheit. Die Silbenbögen können zur Ermittlung der Silbenzahl beispielsweise vor dem Verschriften unter die betreffende Bildkarte gelegt werden. Hat das Kind zusätzlich Schwierigkeiten mit der Analyse einzelner Phoneme, so kann nun die Position dieses Phonems in der betreffenden Silbe ermittelt werden.

Für den Bereich Lesen eignen sich Silbenpuzzles, die die Segmentierung von Wörtern in Silben verdeutlichen. Auf einzelnen Puzzleteilen steht jeweils eine Silbe, zu der ein weiteres Puzzleteil gefunden werden muss, damit sich ein Wort ergibt.

4. Zusammenhang von Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb

4.1 Veränderungen in der Sicht auf den Zusammenhang

Um aufzuzeigen, wie sich die Sichtweise auf den Zusammenhang von Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb verändert hat, möchte ich an dieser Stelle zwei grundlegend verschiedene Sichtweisen auf die Beziehung von Laut- und Schriftsprache vorstellen². Darauf aufbauend sollen deren didaktische Konsequenzen für den Zusammenhang von Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb dargestellt werden.

Traditionelle Ansätze zum Schriftspracherwerb gehen von einem *abhängigkeitstheoretischen* Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache aus. Aus dieser Sicht ist die Schriftsprache eine Abbildung der Lautsprache. Die gesprochene Sprache wird hierbei als primäres System betrachtet, dem das System der Schriftsprache untergeordnet ist, weil es lediglich die Funktion hat, gesprochene Sprache widerzuspiegeln (vgl. OSBURG 1997, S.13ff). Folglich gibt es keine Wechselwirkungen zwischen beiden Sprachsystemen.

Für den Zusammenhang von Schriftspracherwerb und Aussprachestörungen wird geschlussfolgert, dass Kinder mit phonologischen Störungen automatisch Probleme beim Schriftspracherwerb haben werden. Auffälligkeiten ihrer geschriebenen Sprache gehen umgekehrt auf ihre Aussprachestörung zurück. Demnach ist eine unauffällige Lautsprache die Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb. Die Vertreter der Teilleistungskonzepte, die hinter dieser Position stehen, plädieren dafür, erst dann mit der systematischen Heranführung an den Schriftspracherwerb zu beginnen, wenn die Kinder keine Auffälligkeiten in der Lautsprache mehr aufweisen. Die Förderung bei Aussprachestörungen sollte demnach ohne den Einsatz von Schrift geschehen.

Dieser Ansicht steht nach OSBURG (1997) eine ganze Reihe von Argumenten entgegen:

² Die Beziehung von Laut- und Schriftsprache wurde bereits in Kapitel 3.2 ausführlich dargestellt.

Wenn man Schriftspracherwerb aus heutiger Sicht als Sprachenlernen bzw. als sprachanalytische Tätigkeit ansieht (vgl. Kapitel 3.3), ist die beschriebene abhängigkeits-theoretische Sichtweise auf Laut- und Schriftsprache nicht mehr haltbar. Die Erkenntnisse von WYGOTSKI (1964) werden nicht berücksichtigt: Die metasprachliche Fähigkeit zur Segmentierung und Analyse einzelner Elemente der Sprache entsteht nicht mit dem Erwerb der Lautsprache, sondern erst in der Auseinandersetzung mit der geschriebenen Sprache. Positive Rückwirkungen der Auseinandersetzung mit Schrift auf die gesprochene Sprache, die der Umgang mit Schrift im Sinne von sprachanalytischer Tätigkeit mit sich bringt, bleiben außer acht. Der Schriftspracherwerb fördert außer der sprachlichen auch die emotionale und die kognitive Entwicklung. Kinder werden in einem bestimmten Alter, circa ab sechs Jahren, systematisch an die Schriftsprache herangeführt. Dieses Alter kann als „sensible Phase“ in dem Sinne gesehen werden, dass Kinder nun die Auseinandersetzung mit geschriebener Sprache und die damit verbundene kognitive Umstrukturierung für ihre nächsten Entwicklungsschritte nutzen können. Wenn man alle Kinder mit Aussprachestörungen erst später, also etwa nach Überwindung aller phonologischer Prozesse, an die Schriftsprache heranzuführen würde, dann würden sie weniger Zeit für die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten bekommen, obwohl sie aufgrund ihrer spezifischen Schwierigkeiten mehr Zeit benötigen würden. Zudem blieben ihnen lange wichtige Erfahrungen vorenthalten.

Des weiteren kann man nicht davon ausgehen, dass Kinder mit Aussprachestörungen in jedem Fall Probleme beim Schriftspracherwerb haben (vgl. Kapitel 4.3). Vertreter der abhängigkeits-theoretischen Position differenzieren zudem nicht zwischen den verschiedenen Formen von Aussprachestörungen. Bei einer rein phonetischen Störung ist in der Regel keine Auswirkung auf den Schriftspracherwerb zu erwarten (vgl. z.B. OSBURG 1997, S. 249). Kinder (auch solche mit unauffälliger Lautsprache) orientieren sich beim Verschriften an einer so genannten Pilotsprache, welche sich in Abhängigkeit ihres Wissens um Schrift herausbildet. Diese Pilotsprache ist unabhängig von der Spontansprache, so dass ein mundmotorisch fehlerhaft produzierter Laut meist zu keiner fehlerhaften Schreibweise führt.

Aus *autonomietheoretischer* Position werden Lautsprache und Schriftsprache als unterschiedliche Formen von Sprache betrachtet. Die geschriebene Sprache steht dabei zwar in Verbindung mit der gesprochenen, sie besitzt aber eigene strukturelle

Regelhaftigkeiten und eine eigenständige Funktion. Sowohl Laut- als auch Schriftsprache gehören zum Sprachsystem eines Individuums. Damit liegt die Vermutung nahe, dass eine wechselseitige Beeinflussung beider Systeme stattfinden kann, etwa die der Erkenntnistätigkeit durch Auseinandersetzung mit Schrift (vgl. ebd., S.17).

Vor diesem Hintergrund muss für den Zusammenhang von Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb geschlussfolgert werden, dass die oben beschriebenen Wechselwirkungen zwischen Laut- und Schriftsprache zum einen zu Problemen beim Schriftspracherwerb führen können, da die Alphabetschrift eng an der Lautsprache orientiert ist. Mit einer empirischen Studie belegt GÜNTHER (1989), dass ein großer Teil der Kinder mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb Auffälligkeiten in der gesprochenen Sprache aufweist. Nach seinen Aussagen beeinflusst „das Niveau der gesprochenen Sprache die sekundäre Aneignung der geschriebenen Sprache“ (ebd., S.12f). Den Zusammenhang zwischen auffälliger Lautsprache der Kinder und ihren Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb sieht er darin, dass sich Didaktik und Methodik des Schriftspracherwerbs primär an der Lautsprache orientieren und damit eine intakte lautsprachliche Kompetenz vorausgesetzt wird, über die Kinder mit Aussprachestörungen nicht verfügen.

Die Auseinandersetzung mit der Schrift kann andererseits aber als förderndes Element auf die Aussprache der Kinder einwirken, wenn eine didaktische Konzeption zum Erwerb der Schriftsprache dementsprechend die relative Eigenständigkeit von Laut- und Schriftsprache anerkennt. Daher plädiert GÜNTHER (1983, S.238) dafür, bei sprachbehinderten Kindern die „Vorbereitung und Aneignung der Schriftsprache möglichst frühzeitig, systematisch und in relativer Unabhängigkeit von der gesprochenen Sprache im pädagogisch therapeutischen Prozess zu vermitteln“.

Im Folgenden möchte ich konkret auf die Frage eingehen, inwiefern phonologische Störungen den Schriftspracherwerb behindern können (Kapitel 4.2) und unter welchen Bedingungen sich die Auseinandersetzung mit Schrift förderlich auf die Aussprache der Kinder auswirkt (Kapitel 4.3).

4.2 Behindernde Bedingungen beim Schriftspracherwerb für Kinder mit Aussprachestörungen

4.2.1 Metasprachliche Fähigkeiten

Auf den Zusammenhang zwischen metasprachlichen Fähigkeiten und Schriftspracherwerb habe ich in Kapitel 3.3 hingewiesen. Den metasprachlichen Fähigkeiten wird große Bedeutung für das Erlernen des Lesens und Schreibens beigemessen. Diese Fähigkeiten sind allerdings nicht statisch, sondern unterliegen einem Entwicklungsprozess. Sie entwickeln sich in Auseinandersetzung mit der Schriftsprache auf einer qualitativ neuen Stufe weiter.

Kinder mit phonologischen Störungen sind oftmals nicht in erforderlichem Maße dazu fähig, einen gehörten Lautstrom zu segmentieren und Phoneme zu isolieren. Sie haben Schwierigkeiten damit, eine bestimmte Komponente metasprachlicher Fähigkeiten auszubilden, nämlich das konkrete sprachanalytische Operieren mit sprachlichen Einheiten (vgl. OSBURG 1997 S.104). Dies behindert möglicherweise das Überwinden phonologischer Prozesse und damit das Ausbilden sinnvoller Phonem-Graphem-Korrespondenzen. Aufgrund des Zusammenhangs von phonologischem System und metasprachlichen Fähigkeiten ist in diesen Fällen anzunehmen, dass Schriftspracherwerb für die betreffenden Kinder erschwert ist. Wie dieser Zusammenhang konkret aussieht, kann nach OSBURG (1997, S.105) nur hypothetisch vermutet werden, weshalb ich an dieser Stelle nicht weiter auf ihn eingehen werde. Es ist allerdings erwiesen, dass Kinder mit phonologischen Störungen nicht alle über vergleichbare metasprachliche Fähigkeiten verfügen, sondern dass diese sehr unterschiedlich sein können und sich zudem durch die Auseinandersetzung mit der geschriebenen Sprache wie oben beschrieben erweitern. Gerade deshalb sollten Kinder mit Aussprachestörungen an die geschriebene Sprache herangeführt werden, da der Aufbau metasprachlicher Fähigkeiten auf diese Weise erleichtert wird (vgl. SCHMID-BARKOW 1999, S.84f.).

4.2.2 Das individuelle Sprachsystem sowie kognitive Prozesse des Kindes

Beim Schriftspracherwerb setzten sich Kinder auf kognitiver Ebene mit Sprache auseinander und nähern sich dem Gegenstand Schriftsprache schrittweise auf verschiedenen Stufen an (vgl. Kapitel 3.3.2). Wie ich bereits erwähnt habe, kann eine Orientierung an der eigenen Lautsprache, wie sie beim Verfolgen der alphabetischen

Strategie üblich ist, für Kinder mit phonologischen Störungen zu Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb führen, da sich die Schriftsprache auf ein Phonemsystem bezieht, über das die Kinder noch nicht verfügen. Wenn sie die alphabetische Strategie verfolgen, orientieren sie sich beim Verschriften an ihrer eigenen Artikulation und kommen zu keiner lautgetreuen Schreibung verglichen mit der Norm.

Eine große Schwierigkeit für Kinder mit Aussprachestörungen ist zunächst der Erwerb der alphabetischen Strategie. Beim Erwerb der alphabetischen Strategie orientieren sich die Kinder erstmals an auditiven Zeichen (vgl. OSBURG 1997, S.107). Dabei ist es wesentlich, dass die Kinder Phonem-Graphem-Korrespondenzen herstellen, vorwiegend durch eine Orientierung an der eigenen Lautsprache. Bei Kindern mit phonologischen Störungen kann es zu erheblichen Problemen bei der Konstruktion der Phonem-Graphem-Korrespondenzen kommen, wenn sie sich an ihrem eigenen phonologischen System orientieren. Dabei muss beachtet werden, dass die Aneignung der alphabetischen Strategie bei den Kindern per se kein größeres Problem darstellt als bei Kindern ohne Aussprachestörungen.

OSBURG (1997) betont, dass die Kinder beim Verschriften nicht direkt ihre Lautsprache abbilden, sondern eine kognitive Vorstellung von dem Wort, das sie verschriften wollen (vgl. Kapitel 4.3.2). Das Kind spricht „was es weiß und schreibt was es spricht“ (ebd., S. 102f.). Aussprachestörungen spiegeln sich also nicht in Form einer eindeutigen Zuordnung in der geschriebenen Sprache wider. Vielmehr ist der Zusammenhang zwischen Aussprachestörungen und geschriebener Sprache wesentlich komplexer (vgl. ebd. S. 103). OSBURG untersucht 1997 inwieweit Kinder mit Aussprachestörungen beim Schriftspracherwerb behindert werden können, wenn nicht auf ihre individuellen Bedürfnisse und Schwierigkeiten eingegangen wird. Sie stellt im Rahmen dieser Untersuchung fest, dass es zur Beschreibung des Zusammenhangs von Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb sechs verschiedene Kategorien gibt, in die die Schreibungen von Kindern mit Aussprachestörungen eingeordnet werden können.

1) Die Kinder orientieren sich beim Verschriften noch nicht an der gesprochenen Sprache.

Diese Strategie korrespondiert mit der logographemischen Phase. Die Kinder haben die Symbolfunktion der Schrift erkannt, jedoch sind ihnen Phonem-Graphem-Korrespondenzen noch weitgehend unbekannt.

2) Die Kinder orientieren sich beim Verschriften von Wörtern, die in der Spontansprache keinen phonologischen Prozess aufweisen, an der individuell realisierten Lautstruktur.

Die wesentlichen Beziehungen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache wurden von den Kindern erkannt. Beim Verschriften gehen sie sprachanalytisch vor. Die Konstruktion von Phonem-Graphem-Korrespondenzen bezieht sich hierbei auf unauffällige phonologisch Repräsentationen, daher sind die Verschriftungen der Kinder als regelgeleitet zu erkennen, teilweise eventuell noch rudimentär.

3) Die Kinder orientieren sich beim Verschriften von Wörtern, die sie nicht normgerecht aussprechen, an der individuell realisierten Lautstruktur.

Hier lässt sich zunächst die gleiche Strategie wie im vorherigen Punkt erkennen. Den Kindern gelingt es jedoch nicht, in Auseinandersetzung mit der Schrift das phonologische System umzustrukturieren und auf die zentrale Repräsentation der Schnittmenge zuzugreifen. Die Schreibungen sind nur dann als regelgeleitet zu erkennen, wenn man das individuelle phonologische System der Kinder kennt und mit den Schreibungen in Verbindung bringt.

4) Bei der Realisierung von Wörtern, die in der Spontansprache keinem phonologischen Prozess unterliegen, kommt es zu Übergeneralisierungen, d.h. auch in diesem Wörtern sind nun phonologische Prozesse beobachtbar.

Diese Strategie sollte nicht als „Rückschritt“ gewertet werden, bei dem die Kinder Wörter falsch verschriften, die sie normgerecht aussprechen. Vielmehr sollte man dies als Zeichen dafür werten, dass diese Kinder im Begriff sind, ihr Wissen umzustrukturieren.

5) Die Kinder haben wesentliche Prinzipien der alphabetischen Strategie erkannt und orientieren sich an ihrem individuellen Lautsystem. Bei der Verschriftung von Wörtern, die in ihrer Spontansprache auffällig sind, ist es ihnen jedoch erschwert Graphem-Phonem-Korrespondenzen zu bilden, so dass die schriftlichen Äußerungen keinen Bezug zur eigenen Aussprache erkennen lassen.

6) In der Auseinandersetzung mit Schrift verändern die Kinder ihre Aussprachebedingungen und kommen so bei der Verschriftung von Wörtern, bei

denen sonst phonologische Prozesse beobachtbar sind, zu einer Normgerechten Aussprache, an der sie sich bei der Verschriftung orientieren.

Diese unterschiedlichen Beobachtungen von OSBURG (1997) zeigen die Komplexität des Zusammenhangs von Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb auf. Kinder bilden nicht einfach gesprochene Sprache ab, sondern stellen Hypothesen auf Grundlage ihres individuellen sprachlichen Wissens auf. In manchen Fällen können sich Aussprachestörungen eher behindernd auf die geschriebene Sprache auswirken, was bei den Punkten 3) und 4) besonders deutlich wird. Wie unter Punkt 6) beschrieben, kann es jedoch ebenso möglich sein, dass die Auseinandersetzung mit Schrift den Kindern ermöglicht, ihr phonologisches System umzustrukturieren.

Wichtig ist die Schlussfolgerung, dass nur unter Beachtung der individuellen sprachlichen Strukturen Verschriftungen der Kinder als regelgeleitet erkannt werden können und nur dann Hypothesen über ihr Wissen um Schriftsprache und ihre Lernentwicklung gebildet werden können.

Es fällt außerdem auf, dass der Übergang von einer Stufe zur nächsten Kindern mit Aussprachestörungen verhältnismäßig oft Probleme bereitet. Dies zeigt sich zum Beispiel beim Übergang von der alphabetischen Phase zur orthografischen. Die Kinder haben dann mit Schwierigkeiten zu kämpfen, wenn sie Probleme mit der alphabetischen Strategie noch nicht vollständig kompensiert haben. Bei entsprechendem sprachdidaktischen Vorgehen besteht allerdings die Chance, dass Probleme auf der alphabetischen Stufe ausgeglichen werden können und damit Schwierigkeiten auf nachfolgenden Stufen vorgebeugt. (vgl. ebd., S.108)

4.2.3 Zur Unterrichtsdidaktik

Aus Sicht der Didaktik stellt sich die Frage, wie man den Kindern den Erwerb der alphabetischen Strategie und den Übergang zur orthografischen Phase erleichtern kann.

Für Kinder mit Aussprachestörungen können sich Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb dadurch ergeben, dass das unterrichtliche Vorgehen ihren Bedürfnissen nicht gerecht wird. Die folgenden Überlegungen beziehen sich auf das komplexe wechselseitige Verhältnis von individuellen Voraussetzungen der Kinder auf der einen Seite und auf die an sie gestellten Anforderungen des Unterrichts auf

der anderen Seite. Eine mangelnde Passung der beiden genannten Komponenten kann zu einer Verfestigung der Schwierigkeiten führen und damit in eine Situation, aus der es keinen Ausweg gibt (vgl. FÜSSENICH 1992, S. 13).

Aus pädagogischer Sicht gibt es zunächst zwei zentrale Annahmen: Erstens sind die Lernwege der Kinder individuell und entsprechen nicht unbedingt einem einheitlichen Lehrgang. Zweitens muss man davon ausgehen, dass das Erfahren von Misserfolg im schriftsprachlichen Bereich vor allem zu Beginn der Schulzeit sich ungünstig auf die persönliche und schulische Entwicklung des Kindes auswirken kann. Kinder mit Aussprachestörungen verfügen über individuelle sprachliche Besonderheiten. Es besteht die Gefahr, dass diese Besonderheiten im Unterricht vernachlässigt werden, etwa indem beim Heranführen an die Schriftsprache von einem unauffälligen phonologischen System ausgegangen wird, über das diese Kinder nicht verfügen. Dies stellt laut OSBURG (1997, S.108) eine „zentral behindernde Bedingung für den weiteren Lernweg der Kinder“ dar, welche wahrscheinlich durch oben beschriebene Misserfolge eine demotivierende Wirkung hat.

Für Kinder mit phonologischen Störungen ist ein Unterricht dann problematisch, wenn er auf einem abhängigkeits-theoretischen Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache basiert. Wenn die Kinder gemäß ihrer Aussprache verschriftet würden, unterlägen sie in jedem Fall erschwerenden Bedingungen, da das Schreibprodukt für außenstehende Leser in vielen Fällen unverständlich wäre.

Eine weitere behindernde Bedingung wäre es jedoch, diese Kinder erst später an die Schriftsprache heranzuführen, wenn ihre gesprochene Sprache keinen phonologischen Prozessen mehr unterliegt.

Kinder mit Aussprachestörungen werden dann im Unterricht vor Schwierigkeiten gestellt, wenn die gesprochene Sprache das Primat hat und vor der geschriebenen Sprache dominiert. Wenn der Fokus des Unterrichts auf einer normgerechten Aussprache liegt, dann ist das eigenständige Entdecken von Regeln für Kinder mit phonologischen Störungen stark erschwert. In Konzepten mit dem Leitsatz „Schreibe wie du sprichst“ sowie in klassischen Fibellehrgängen wird der Einzellaut überbetont (vgl. ebd., S.109). Aus Sicht der Schriftspracherwerbsforschung gilt dies ohnehin als fragwürdig, insbesondere für Kinder mit phonologischen Störungen sind solche Konzepte jedoch äußerst problematisch. Speziell bei Fibellehrgängen orientiert sich

die Einführung der Grapheme an einer Reihenfolge, die sich nach Konzeption der jeweiligen Fibel richtet und nicht nach den individuellen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder. Werden Kinder in diesem Zusammenhang mit Phonemen konfrontiert, deren bedeutungsunterscheidende Funktion sie noch nicht erkannt haben, kann sich dies behindernd auf die Lautanalyse und die Bildung von Phonem-Graphem-Korrespondenzen auswirken (vgl. ebd. S.109f).

Der relativ autonome Status der geschriebenen Sprache sollte also in der Unterrichtsdidaktik anerkannt und genutzt werden. Vorgefertigtes Material wie Fibern und Anlauttabellen, welches einheitlich erstellt wurde und daher individuelle Bedürfnisse einzelner Kinder nicht berücksichtigt, sollte nur dann Verwendung finden, wenn es von der Lehrperson dahingehend überprüft wurde. Einige Fibern enthalten beispielsweise spezielle Phoneme und Phonemverbindungen (Mehrfachkonsonanz) bereits zu Beginn des Lehrgangs, was für die Kinder besonders schwer zu leisten ist. Materialien sollten also nur eingesetzt werden, wenn sie zu den sprachlichen Möglichkeiten der Kinder passen.

Ein weiterer problematischer Punkt, der sich behindernd auf den Schriftspracherwerb von Kindern mit phonologischen Störungen auswirken kann, ist eine Überbetonung der kommunikativen Funktion von Sprache (vgl. ebd., S.109f.). Wenn Kinder sich sprachanalytisch dem Lerngegenstand Schriftsprache näher, erweitern und ordnen sie ihre kognitiven Strukturen, was Auswirkungen auf die gesamte sprachliche und emotionale Entwicklung des Kindes hat. Wenn im Unterricht nicht nur kommunikative, sondern auch strukturelle Aspekte der Schriftsprache zentral sind, können Kinder mit phonologischen Störungen Wege zur Veränderung ihrer Aussprachebedingungen finden, da sie lernen, Sprache zum Gegenstand der Betrachtung zu machen. Dies geschieht beispielsweise durch die Lektüre von Texten oder dem Schreiben für sich selbst. Bei Vernachlässigung dieser Funktionen von Schrift und werden die Kinder möglicherweise daran gehindert, Einsichten in den Aufbau von Schrift zu erwerben und ihre sprachlich-kognitiven Fähigkeiten zu erweitern.

Für eine sinnvolle Förderung ist es wichtig, die sprachlichen Auffälligkeiten zunächst wahrzunehmen. Dies kann dadurch erschwert werden, dass die Lehrenden von der

individuellen sprachlichen Realisierung absehen, weil sie um Verstehen und sprachliche Verständigung bemüht sind (vgl. OSBURG 1998, S.253).

Wenn der Unterricht Kindern mit phonologischen Störungen gerecht werden will, dann müssen die individuellen sprachlichen Besonderheiten der Kinder analysiert und berücksichtigt werden. Der Unterricht muss ausgehen von einem relativierenden Verhältnis von mündlicher und schriftlicher Sprache und darauf aufbauend die kompensierenden Möglichkeiten von schriftlicher Sprache für die Veränderung von Aussprachebedingungen nutzen. Über die Auseinandersetzung mit Schrift können Schwierigkeiten in der Lautsprache nach und nach ausgeglichen werden. Wesentlich dabei ist, dass nicht die Aussprache der Kinder verändert werden soll, sondern die Bedingungen, unter denen sich die Kinder ihr sprachliches Wissen aneignen (vgl. OSBURG 1997, S.111). Aus Sicht der Lernpsychologie sollte dabei in den Bereichen Lesen und Schreiben zunächst im Rahmen der individuellen Möglichkeiten der Kinder etwas Sicherheit aufgebaut werden.

4.3 Kompensatorische Möglichkeiten beim Schriftspracherwerb für Kinder mit Aussprachestörungen

4.3.1 Traditionelle Sicht

Bereits zu Beginn des letzten Jahrhunderts wird der fördernde Einfluss der geschriebenen Sprache für Kinder mit Aussprachestörungen erkannt. HANSEN (1929, S.54) sieht den Schriftspracherwerb im Anfangsunterricht als „überaus günstige Gelegenheit zur sprachlichen Beeinflussung“ von Kindern mit Aussprachestörungen, da die Sprache in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt wird und deren „selbsteigene Gegenständlichkeit“ deutlich wird. Da der Schriftspracherwerb dem Einzellaute Beachtung schenkt und der Lernende einen Lautstrom zu segmentieren lernt, erwirbt der Lernende Fähigkeiten, die seine Aussprache positiv beeinflussen. Denn das Herauslösen des Einzellautes sieht HANSEN (1929, S.54) als Voraussetzung dafür an, einen „Stammler zur normalen Sprache [zu] führen“. Es soll also eine Art Training von isolierten Einzellauten stattfinden, die das Kind nicht produzieren kann. Diese Laute sollen dem Kind in Form von schriftlichen Zeichen vor Augen geführt werden, um die Abgrenzung zu ähnlich klingenden Lauten zu erleichtern. HANSEN geht von einem Schriftspracherwerb aus, der zunächst alle Einzellaute einführt, bevor das Kind lernt, diese zu synthetisieren. Da das Kind zu Beginn des Schriftspracherwerbs seine Aufmerksamkeit dementsprechend auf

Einzellaute lenkt, ist dieser Zeitpunkt besonders geeignet für „Sprachheilbehandlungen“ (ebd. S.54). Durch das Training der Einzellaute lernt das Kind die isolierte Lautbildung sowie die entsprechende Zuordnung des Lautes zu einem Schriftzeichen. Mit fortschreitendem Schriftspracherwerb wird die Fähigkeit zur Synthese erworben. Dieses Integrieren der Einzellaute in ein Wort ist wesentlicher Bestandteil der „Sprachheilbehandlung“. Mit voranschreitendem Schriftspracherwerb erfasst das Kind immer größere Wortsegmente, so dass es keine detaillierte Wort- bzw. Lautanalyse mehr durchführt. Für die Initiierung sprachlicher Prozesse ist nach HANSEN daher die erste Klasse mit dem beginnenden Schriftspracherwerb besonders geeignet.

Aus heutiger Sicht muss diese theoretische Begründung von Schrift als unterstützendes Element bei der Förderung von Kindern mit Aussprachestörungen neu überdacht werden. Schon damals bemüht man sich um eine Förderung dieser Kinder durch die Zusammenhänge von gesprochener und geschriebener Sprache. Ebendiese werden dazu genutzt, sprachliche Veränderungen bei Aussprachestörungen zu ermöglichen. Bereits HANSEN (1929) trennt das „Stammeln“ zudem von anderen Sprachstörungen ab. Man könnte nun annehmen, dass eine Übernahme der Grundgedanken zur Vorgehensweise auf die heutige Didaktik übertragen werden kann. Nach OSBURG (1997, S.116) müssen aber zunächst die konzeptionellen Grundgedanken hinterfragt werden und veränderte Forschungsperspektiven im Bereich der Aussprachestörungen beachtet werden.

Nach dem traditionellen Verständnis von Aussprachestörungen als „Stammeln“ wird nicht zwischen den verschiedenen behindernden Bedingungen von Kindern unterschieden, sondern eine Art „Einheitstherapie“ durchgeführt. Der Unterschied zwischen phonetischen und phonologischen Aussprachestörungen bleibt unberücksichtigt. Der von HANSEN (1929) beschriebene Förderansatz bezieht sich aus heutiger Sicht lediglich auf die phonetische Ebene, da er „Laute üben“ will, die das Kind nicht korrekt bilden kann. Dabei werden jedoch eher sprechmotorische Fähigkeiten trainiert, und nicht kognitive Einsichten im Sinne von Bedeutungsunterscheidungen zwischen Lauten erlangt. Bei phonologischen Störungen sind aber gerade diese kognitiven Einsichten notwendig, um die Aussprache zu verändern.

Auch in Hinblick auf den Schriftspracherwerb im Anfangsunterricht ist der von HANSEN beschriebene Ansatz längst nicht mehr aktuell. Die isolierte Einführung von Buchstaben und das „Auswendiglernen“ von zugehörigen Lauten erscheint aus heutiger pädagogischer und didaktischer Sicht höchst fragwürdig. Dennoch wird hier die fördernde Wirkung des Zusammenhangs von Aussprache und Schriftspracherwerb erkannt, wenn sie auch unter Einbezug des heutigen Standes in der Sicht auf Aussprachestörungen und den Schriftspracherwerb neu aufgearbeitet werden muss.

Der zentrale Gedanke von HANSEN (1929), dass Kinder durch geschriebene Sprache zur sprachanalytischen Tätigkeit angeregt werden und dadurch Sprachstrukturen entdecken, ist jedoch für meine Arbeit von enormer Wichtigkeit.

4.3.2 Lautschema und Schreibschema als unterstützende Repräsentationsformen

In Anlehnung an das Modell von AUGST (1992), das die Entstehung von Schreibung darstellt, und ausgehend vom Modell der zentralen Repräsentation von Perzeption und Produktion beschreibt OSBURG (1997) die Wechselwirkungen von gesprochener und geschriebener Sprache. Diese können dann im Hinblick auf fördernde Bedingungen für Kinder mit Aussprachestörungen betrachtet werden.

AUGST (1992, S.32) macht deutlich, dass eine Schreibung nicht durch bloßes Abbilden von gesprochener Sprache zu Stande kommt. Andererseits geht sie auch nicht direkt auf ein „Wortbild“ zurück. Die Schreibung des Kindes ist vielmehr das Ergebnis seines gesamten Wissens um Schriftsprache und spiegelt seinen individuellen Erkenntnisstand wider.

Da AUGST (1992) nichts über das Zustandekommen der Schreibungen von Kindern mit Aussprachestörungen aussagt, hat OSBURG (1997, S.124ff.) seine Aussagen durch das in Kapitel 2.2 vorgestellte Modell der zentralen Repräsentation der Perzeption und der Produktion ergänzt und erweitert.

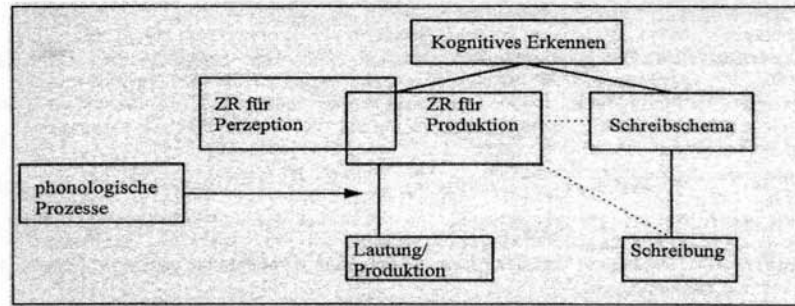


Abb. 2: Modell zur Beschreibung von Strategien beim Verschriften von Kindern mit Aussprachestörungen, entnommen aus OSBURG 1997, S.126

Beim Verschriften orientiert sich das Kind an den zentralen Repräsentationen der Perzeption sowie der Produktion oder aber am Schreibschema. Alle genannten Komponenten sind dabei abhängig von den kognitiven Strukturen des Kindes. Deutlich wird, dass das Schreibprodukt mit der zentralen Repräsentation der Produktion bzw. einem davon abgeleiteten Schreibschema zusammenhängen kann. Deswegen ist ein Schreibprodukt als regelgeleitet aufzufassen, auch wenn es von den orthografischen Norm abweicht. Zentral ist die Annahme, dass das Kind aufgrund veränderter Erkenntnisstrukturen im Schreibschema zu einer veränderten zentralen Repräsentation und zu veränderten Aussprachebedingungen kommen kann.

Das Modell verdeutlicht die Rückwirkungen der Auseinandersetzung mit geschriebener Sprache auf die Aussprache. Durch die Auseinandersetzung mit der geschriebenen Sprache verfügt das Kind willkürlich über die zentrale Repräsentation, verändert diese und gelangt zu veränderten Aussprachebedingungen, sodass die Aussprache nun erwartungsgemäß realisiert werden kann. Indem das Kind seine kognitiven Strukturen erweitert, die Lautung ändert und die Schnittmenge der zentralen Repräsentation der Perzeption und der Produktion koordiniert durch die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache erhält es die Möglichkeit, seine Aussprachebedingungen zu verändern. Didaktische Ansatzpunkte finden sich unter anderem durch die Verdeutlichung der visuellen Komponente als weiterer Repräsentationsform beim Schriftspracherwerb (vgl. ebd. S.127).

4.3.3 Die geschriebene Sprache zur Veränderung von Aussprachebedingungen nutzen

Die Schriftsprache weist gegenüber der gesprochenen Sprache einige Besonderheiten auf, die von Kindern mit phonologischen Störungen genutzt werden können, um ihre individuellen Aussprachebedingungen zu ändern.

Wie bereits in Kapitel 3.3 beschrieben, fördert die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache metasprachliche Fähigkeiten bei allen Kindern. Neben der dargestellten Erweiterung kognitiver Strukturen soll in diesem Kapitel der Einfluss der Schriftsprache dargestellt werden, der lautstrukturelle Regelmäßigkeiten verändern kann.

Bei Kindern, die aufgrund phonologischer Prozesse nicht zwischen einzelnen Phonemen entscheiden, kommt es häufig zur Bildung von homophonen Wörtern, was zu Missverständnissen in der Kommunikation mit Außenstehenden führen kann. Die Kinder selbst sind jedoch in der Lage, diese gleichlautenden Wörter über ihre Perzeption zu unterscheiden. Wenn es den Kindern gelingt, ihre zentrale Repräsentation der Produktion an die der Perzeption anzunähern, wäre eine Veränderung der Aussprachebedingungen möglich. OSBURG (1997, S.128) betont den fördernden Einfluss der geschriebenen Sprache zur Veränderung dieser Ausgangsbedingungen.

Während die Bedeutungsunterscheidung einzelner Phoneme bei der Auseinandersetzung mit der gesprochenen Sprache unbewusst geschieht, ist es durch die Arbeit mit der geschriebenen Sprache möglich, sich willkürlich mit den bedeutungsunterscheidenden Einheiten der Sprache auseinanderzusetzen. Indem geschriebene Sprache zum Gegenstand der Betrachtung gemacht wird, kann *bewusst über sprachliche Strukturen reflektiert* werden. In Abhängigkeit von den kognitiven Fähigkeiten des Kindes können die jeweiligen Phoneme nun im Gegensatz zu vorher als bedeutungsunterscheidend wahrgenommen werden.

Oftmals wird in der Sprachtherapie nur mit der gesprochenen Sprache gearbeitet. Wie bereits beschrieben, erfolgt die Auseinandersetzung mit Bedeutungsunterscheidungen dann unbewusst. FÜSSENICH (2002, S.13f.) sieht besonders in der *Materialität* der geschriebenen Sprache einen entscheidenden

Vorteil, der zur Veränderung von Aussprachebedingungen genutzt werden kann. Sprachtherapie und Schriftspracherwerb müssen also miteinander gekoppelt werden. Kinder lernen durch den Erwerb der Schriftsprache den gegenständlichen, dauerhaft optisch zur Verfügung stehenden Charakter der Sprache kennen. Durch diese Materialität kann die geschriebene Sprache im Gegensatz zur gesprochenen sich wiederholenden Betrachtungen unterzogen werden. Dadurch werden sprachliche Regeln entdeckt, die sich rückwirkend auch positiv auf die gesprochene Sprache auswirken können. Dadurch, dass das Kind beim Erwerb der Schriftsprache eine Distanz zur Sprache herstellt, kann es sie „manipulieren“ (OSBURG 1997, S.129). Die Kinder mit Aussprachestörungen können dann vom individuellen Regelsystem abstrahieren, um ihre Aussprache zu ändern.

Entscheidend ist, dass der Schriftspracherwerb die bewusste Gliederung von Sprache fördert und zur Reflexion über sprachliche Strukturen anregt. Beim Verschriften konzentrieren sich die Kinder auf sprachliche Einheiten und sind sprachanalytisch tätig. Hier liegt die Chance der Koordination der zentralen Repräsentation der Produktion und der Perzeption, da die Trennung von Form und Inhalt, etwa in Auseinandersetzung mit Minimalpaaren, die Kinder zur Veränderung ihrer gesprochenen Sprache anregt (vgl. HACKER 2002).. Den Kindern wird also bewusst, dass ihre eigene Produktion von der erwartungsgemäßen Realisierung der gesprochenen Sprache abweicht. Unter zu Hilfenahme der geschriebenen Sprache kann ein willkürlicher Zugang geschaffen werden, der zur Erkenntnis der Bedeutungsunterscheidung einzelner Phoneme führt. OSBRUG (1997, S.130) bezeichnet dies als „sprachlich kognitiven Gewinn“: Während sich Kinder vor dem Schriftspracherwerb noch nicht bewusst ihrer zentralen Repräsentation bedienen können, wird es ihnen in Auseinandersetzung mit der geschriebenen Sprache möglich, die Schnittmenge aus Perzeption und Produktion zu nutzen und ihre Aussprache zu ändern. Bei einer phonologisch orientierten Therapie, die sich nur mit der gesprochenen Sprache des Kindes auseinandersetzt, wird das Kind den Unterschied in Produktion und Perzeption dann feststellen, wenn es durch seine Äußerungen sein Ziel nicht erreicht. Es entsteht das Bedürfnis nach einer Veränderung der Aussprache, ohne dass dem Kind klar wäre, wie es den Zugang zur Schnittmenge herstellen soll und seine Aussprache verändern soll. Ein visueller Zugang, der sich bei der geschriebenen Sprache anbietet, kann zusätzlich zur

auditiven Sprachform eine Hilfe darstellen, derer sich die Kinder bedienen können, um sprachliche Regeln über mehr als einen Kanal wahrzunehmen. Durch Einbezug der Schriftsprache, z.B. des Schreibschemas, kann dieser Zugang geschaffen werden. Diese Vorteile der geschriebenen Sprache (Materialität, sprachbewusstseinsfördernde Wirkung, Visualisierbarkeit) sollten didaktisch berücksichtigt werden. Im Falle der Minimalpaare kann das Kind die Einsicht gewinnen, dass ein minimaler Unterschied besteht zwischen den Graphemfolgen der beiden, der mit einer völlig unterschiedlichen Bedeutung der Wörter einhergeht. Dadurch, dass die beiden Minimalpaare sich in einem Graphem unterscheiden, ergibt sich eine unterschiedliche Lautung der beiden betreffenden Grapheme. Dies wird dem Kind bewusst, wenn es über das Wissen der betreffenden Phonem-Graphem-Korrespondenzen verfügt. Indem das Kind geschriebene und gesprochene Sprache vergleicht, kann es ihm gelingen, seine Aussprache zu verändern

Nach OSBURG (1997) stellt gerade der Beginn des Schriftspracherwerbs eine günstige Gelegenheit dar, phonologische Prozesse zu überwinden. Dies liegt daran, dass die Kinder sich anfangs besonders intensiv mit sprachlichen Einheiten auseinandersetzen. Es ist empirisch nachgewiesen, dass Aussprachestörungen nach dem Erwerb der geschriebenen Sprache signifikant abnehmen (vgl. z.B. WILGERMEIN 1991).

5. Förderung von Kindern mit Aussprachestörungen durch den Einsatz von Schrift

Organisatorisches

Die Diagnostik und Förderung von Kai und Leon fand im Zeitraum zwischen dem 12. Oktober 2009 und dem 20. Januar 2010 in der Regel einmal wöchentlich in der Sprachheilschule in C. statt. In diesem Zeitraum hatten die Kinder eine Woche Herbstferien sowie drei Wochen Weihnachtsferien. Eine Sitzung dauerte mit jedem Kind circa 45 Minuten.

Kai und Leon kannten mich schon, da ich ein halbes Jahr zuvor mein Blockpraktikum in der Klasse absolviert hatte und seitdem in regelmäßigem Kontakt zur Klasse und den Lehrerinnen stehe. Im Rahmen des Blockpraktikums erhielt ich ersten Einblick in den Entwicklungsstand der Kinder und wurde darum gebeten, ihre phonologischen Fähigkeiten zu fördern. Bereits am Ende des letzten Schuljahres erfolgten daher Absprachen zwischen den beiden Kindern, deren Eltern sowie den Lehrerinnen und mir, um die Fördereinheiten nach dem Sommerferien aus organisatorischer Sicht möglichst reibungslos anlaufen zu lassen.

Beide Jungen werden zusätzlich zu meinen Förderstunden von der Deutsch-Lehrerin Frau S.-Z. sprachtherapeutisch betreut. Der Schwerpunkt der Betreuung von Frau S.-Z. liegt bei Kevin aber im grammatischen Bereich und bei Lars im Bereich des Schriftspracherwerbs.

Ich habe alle meine Fördereinheiten aufgezeichnet, um sie später auswerten und reflektieren zu können.

5.1 Biografische Daten und Hintergründe

5.1.1 Vorstellung von Leon³

Leon wurde am 20.03.2002 geboren und ist zum Zeitpunkt des Beginns der Förderung 7;7 Jahre alt. Leon besuchte eine Kindertagesstätte in C. Nach einer sonderpädagogischen Beratung, bei der Förderbedarf im Sinne der Sprachheilschule festgestellt wurde, besucht Leon seit Beginn des Schuljahres 2008/2009 die Sprachheilschule in C. Im ersten Schuljahr verstarb Leons Mutter. Dies hat den Jungen sehr verstört. In Einzelsituationen mit mir thematisierte er seine Mutter an zahlreichen Stellen und zeigte, dass er sie vermisst und traurig ist. Mittlerweile wirkt

³ Die hier zusammengestellten Angaben basieren auf meinen eigenen Beobachtungen, Gesprächen mit den Kindern selbst, den Lehrerinnen der Klasse sowie den Berichten der Schulkarte.

Leon wieder fröhlicher als im letzten Schuljahr. Er lebt bei seinem Vater und dessen neuer Lebensgefährtin. Leon hat noch zwei ältere Geschwister, eine Schwester und einen Bruder. Die Erstsprache der Familie ist Deutsch.

Laut Schulakte verlief die Geburt von Leon mit Komplikationen. Der Säugling kam zwei Wochen über dem errechneten Geburtstermin zur Welt. Er hatte die Nabelschnur um den Hals gewickelt und war nach der Geburt blau angelaufen. Leon litt in seiner Kindheit unter einer schwerwiegenden Asthmaerkrankung, die häufige Untersuchungen nach sich zog. Er muss auch heute dauerhaft Medikamente nehmen.

Die Eltern stellten bei Leon keine Lalphase fest. Das Kind begann erst sehr spät zu sprechen und bildete mit drei Jahren die ersten Wörter. Die ersten Sätze äußerte der Junge im Alter von vier Jahren.

Schon seit Sprachbeginn war der Junge aufgrund seiner Aussprachestörung schwer verständlich. Er verweigerte das Sprechen in manchen Situationen ganz, wenn ihn die Aussprache eines Wortes überforderte.

Im Rahmen der Einschulungsuntersuchung wurde eine massive phonetisch-phonologische Aussprachestörung sowie eine Einschränkung in den myofunktionellen Funktionen diagnostiziert. Laut Einschulungsgutachten bildete Leon die Laute [j], [k], [g], [p], [t] und [pf] noch nicht. Zudem lagen auf phonologischer Ebene die Prozesse der Stimmgebung, der Alveolarisierung, Reduktion von Mehrfachkonsonanz und Assimilationen vor. Für Außenstehende war Leon daher laut Gutachten „fast unverständlich“. Hör- und Sehprüfung blieben ohne Befund. Leon erhielt deswegen seit seinem vierten Lebensjahr logopädische Therapie, deren Vorgehen phonetisch orientiert war und die mit der Einschulung in die Sprachheilschule beendet wurde.

Seit Schulbeginn wird Leon von der Sprachheillehrerin gefördert. Leon erhielt im ersten Schuljahr myofunktionelle Therapie, weil die Lehrerin die Hauptursache für seine Aussprachestörungen in der hypotonen Mundmuskulatur des Kindes sah. Ziel der myofunktionellen Therapie war es, mundmuskulatorische Spannung aufzubauen, die zur Bildung der stimmlosen Laute [p], [t], und [k] führen sollte. Zusätzlich arbeitete sie an der phonetischen Anbildung der velaren Laute [k] und [g], dem uvularen Laut [R], und den Lauten [ç] und [x]. Ihr therapeutisches Vorgehen war ebenfalls phonetisch orientiert. Im Laufe des ersten Schuljahres und im Zusammenhang mit

dem Schriftspracherwerb wurde Leons Aussprache nach Aussagen der Deutschlehrerin deutlich besser verständlich. Allerdings nimmt er die bedeutungsunterscheidende Funktion einiger Phoneme noch nicht wahr, so dass es in seiner Spontansprache zu einigen phonologischen Prozessen kommt, die im nächsten Kapitel beschrieben werden sollen.

Zu Beginn des ersten Schuljahres konnte Leon bereits seinen Vor- und Nachnamen verschriften und erkannte die darin vorkommenden Buchstaben auch in für ihn fremden Wörtern wieder. Im Laufe des ersten Schuljahrs hat Leon alle im Deutschunterricht erarbeiteten Phonem-Graphem-Korrespondenzen sicher verinnerlicht. Das Verschriften von mehrsilbigen, unbekannten Wörtern gelingt ihm. Er orientiert sich an seiner eigenen Aussprache, hat aber zudem viele Wörter visuell abgespeichert.

Leons sprachliche Fähigkeiten auf den Ebenen Semantik, Grammatik und Pragmatik sind weitgehend altersgemäß entwickelt. Daher werden bereits Überlegungen angestellt, den Jungen in absehbarer Zeit in die Grundschule zu schicken, vorausgesetzt seine Aussprachestörungen können durch gezielte Förderung beseitigt werden.

5.1.2 Vorstellung von Kai

Kai wurde am 20.08.2002 geboren und ist zu Beginn der Förderung 7;2 Jahre alt. Er besuchte den Regelkindergarten in seinem ehemaligen Wohnort A. und erhielt logopädische Therapie in einer Praxis in N., da er Aussprachestörungen zeigte. Zum Schuljahr 2008/2009 wurde Kai schulpflichtig und ihm wurde daher eine eingehende Beratung im Sprachheilzentrum in C. empfohlen. Da ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Rahmen der Schule für Sprachbehinderte festgestellt wurde, besuchte Kai ebendiese ab Herbst 2008.

Kai hat keine Geschwister und lebt mit seiner Mutter zusammen. Der Vater von Kai lebt nur zum Teil in der häuslichen Gemeinschaft, da er auf Grund seines Berufes häufig unterwegs ist. Die Familie ist schon häufig umgezogen. Die Erstsprache der Familie ist Deutsch.

Die Schwangerschaft mit Kai und seine Geburt verliefen nach Angaben der Mutter ohne Auffälligkeiten. Im Kleinkindalter musste der Junge wegen akuter Bronchitis

immer wieder längere Zeit ins Krankenhaus. Die Mutter beschreibt ihn als „anfällig für Krankheiten“.

Als Säugling habe Kai sehr viel geschrien, aber die Lallphase verlief normal. Die ersten Wörter sprach er mit circa einem Jahr, erste Sätze mit circa 2 Jahren. Schon zu Beginn seiner Wort- bzw. Satzproduktion fielen Aussprachestörungen auf, da Kai zahlreiche Laute nicht bilden konnte. Seit seinem vierten Lebensjahr befand sich Kai daher in logopädischer Behandlung. Hör- und Sehprüfung im Rahmen der Einschulungsuntersuchung blieben ohne Befund.

Kais Mutter beschreibt ein hohes Störungsbewusstsein auf Seiten Kais. Wenn er von Außenstehenden nicht verstanden wird, zieht er sich zurück und schweigt. Auch während meiner Fördereinheiten bemerkte ich häufig, dass Kai für ihn komplizierte Äußerungen vermeidet. Auf Nachfrage umschreibt er das Gemeinte dann mit Gestik oder Mimik oder mit anderen, für ihn weniger schwer zu artikulierenden Wörtern.

Kai wird von den Lehrerinnen als waches, aufmerksames und intelligentes Kind beschrieben. Allerdings hat er in der Klasse noch keine Freunde gefunden und verbringt die Pausen oft alleine.

Laut Schulakte war Kais Aussprache zum Zeitpunkt der Einschulung noch kaum verständlich. Als Ursache dafür wird angegeben, dass der Junge zahlreiche Laute, wie die velaren Laute [k] und [g] sowie [ŋ], die Alveolare [s] und [z] und den uvularen Laut [R] noch nicht produzierte. Außerdem wurden Einschränkungen in den myofunktionellen Funktionen festgestellt. Diese zeigten sich als Störungen im Schluckmuster und in der Zungenlage. Kai war bis zu seiner Einschulung in logopädischer Behandlung. Es wurden dort vor allem myofunktionelle Übungen durchgeführt, um die Mundmotorik zu fördern. Des Weiteren wurde auf phonetischer Basis die Bildung velaren Laute [k] und [g], die Alveolare [s] und [z] sowie der uvularen Laut [R] erarbeitet. Aus phonologischer Sicht lagen die Prozesse der Alveolarisierung, der Reduktion von Mehrfachkonsonanz und Silbenstrukturprozesse vor.

Ab Kais Einschulung übernahm die Sprachheillehrerin Frau S.-Z. die sprachtherapeutische Betreuung des Kindes. Sie arbeitete im Bereich der Aussprache nach eigenen Aussagen daran, dass Kai die genannten Laute isoliert bilden lernte. Das therapeutische Vorgehen war also phonetisch orientiert. Im Laufe des ersten Schuljahres konnte Kai diese Laute in sein Lautinventar übernehmen.

Allerdings verwendet er sie in seiner Spontansprache teilweise noch nicht konsequent. Insgesamt wurde seine Sprache für Außenstehende seit seiner Einschulung und im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb deutlich besser verständlich.

Kai brachte zahlreiche Vorerfahrungen bezüglich der Schriftsprache mit in die Schule und kannte zu Beginn der ersten Klasse bereits einige Phonem-Graphem-Korrespondenzen. Auch das Verschriften von kurzen, unbekannten Wörtern gelang ihm bereits zu diesem frühen Zeitpunkt.

Zum Entwicklungsstand in den Bereichen Semantik, Pragmatik Grammatik decken sich meine Beobachtungen mit den Aussagen der Lehrerin. Demnach sind Kais Fähigkeiten im pragmatischen und semantischen Bereich weitgehend unauffällig. Dies zeigt sich dadurch, dass er sich gut ausdrücken kann und über einen umfangreichen Wortschatz verfügt. Im grammatischen Bereich zeigt Kai einige Auffälligkeiten wie beispielsweise die unsichere Verwendung des Akkusativ und Dativ sowie falsche Flexion von Verben, weshalb er von der Sprachheillehrerin therapeutisch betreut wird.

5.2 Entwicklungsstand auf phonetischer und phonologischer Ebene

5.2.1 Auswertung AVAK

Was können die Kinder schon? Was müssen sie noch lernen?

Leon

Die Auswertung des Analyseverfahrens für Aussprachestörungen (AVAK) nach HACKER/WILGERMEIN ergibt folgendes Bild (s. Anlage A1):

Das phonetische Inventar zeigte sich vollständig bis auf das Phonem /k/, welches immer durch das stimmhafte Phonem /g/ ersetzt wird. Des weiteren ergeben sich einige Positionsbeschränkungen: das stimmhafte Phonem /p/ kommt im Anlaut nur sehr selten vor, in medialer und finaler Wortposition hingegen noch gar nicht. Meist erfolgt eine Ersetzung durch /b/. Auch das stimmlose Phonem /t/ wird noch nicht immer produziert, im Vergleich zu den anderen beiden genannten stimmlosen Phonemen tritt es jedoch schon deutlich häufiger auf. Es zeigte sich hier, dass Leon in drei Fällen in der Lage ist, die Stimmlosigkeit des Phonems /t/ im Anlaut eines Wortes deutlich zu artikulieren. An initialer Wortposition wird das Phonem /t/ also nur

noch manchmal durch das stimmhafte /d/ ersetzt, an den anderen Wortpositionen konsequent.

Wenn man die Tatsache beachtet, dass Plosive entwicklungsphysiologisch zuerst am Wortanfang auftreten, dann liegt die Vermutung nahe, dass Leon den Plosiv /t/ mit dem Merkmal der Stimmhaftigkeit gerade in sein Phoneminventar übernommen hat. Auch das Phonem /ts/ ist vom Prozess der Stimmgebung betroffen und wird an einigen Stellen als /dz/ ausgesprochen, wodurch sich eine Positionsbeschränkung für /ts/ ergibt, da es an finaler Wortposition noch gar nicht vorkommt, initial und medial selten.

Es ergibt sich damit eine funktionelle Belastung der stimmhaft produzierten Phoneme /b/, /d/ und /g/. Der am häufigsten auftretende phonologische Prozess ist also der Prozess der Stimmgebung.

Dabei muss beachtet werden, dass eine Unterscheidung der Merkmale stimmhaft und stimmlos schwierig ist, da es sich um einen eher kleinen Unterschied in der Artikulationsart ändert, der nicht immer deutlich wahrgenommen werden kann. Eine Schwierigkeit war es, die finalen Wortpositionen bezogen auf Stimmhaftigkeit zu analysieren, da es im Deutschen eigentlich keine stimmhaften Laute im Auslaut gibt und Kai in seiner mündlichen Sprache keine deutlichen Unterscheidungen zwischen den beiden Artikulationsarten macht.

Außerdem liegt auch der Prozess der Alveolarisierung vor: Das Phonem /ʃ/ wird nur in einem Fall final realisiert, als Leon die Zieläußerung nachgesprochen hat. Das heißt, dass er zwar in der Lage ist, den Laut [ʃ] isoliert zu bilden. Allerdings wird er in der Regel noch durch /s/ ersetzt, womit sich eine funktionelle Belastung ebendieses Phonems ergibt.

Kai

Auch bei Leon habe ich das „Analyseverfahren für Aussprachestörungen bei Kindern“ nach HACKER/WILGERMEIN durchgeführt und ausgewertet. Es ergab sich folgendes Bild: Das phonetische Inventar ist vollständig vorhanden. Eine Positionsbeschränkung ergibt sich für das Phonem /ŋ/, welches bisher nur in einem Fall in finaler Wortposition vorkommt. Medial wird es stets durch eine ähnlich klingende Kombination der Phoneme /n/ und /g/ ersetzt. Daraus ergibt sich eine funktionelle Belastung ebendieser Laute. Da Kai dieses Phonem erst seit kurzer Zeit

in sein Lautinventar übernommen hat, ist er in der Produktion des Lautes /ŋ/ wahrscheinlich noch unsicher und befindet sich aus meiner Sicht auf einer Zwischenstufe hin zur richtigen Artikulation des Lautes.

Außerdem werden die Phoneme /k/ und /g/ in allen Wortpositionen in einigen Fällen gebildet, jedoch noch meist durch /t/ bzw. /d/ ersetzt.

Die phonologische Prozessanalyse ergab, dass Kais Aussprache mit einigen wenigen Prozessen beschrieben werden kann.

Ein vorkommender Prozess ist die Reduktion von Mehrfachkonsonanz an initialer Wortposition. Dabei sind in erster Linie die velaren Phoneme /k/ und /g/ betroffen, die in Verbindung mit einem anderen Konsonanten des öfteren ausgelassen werden, so dass nur noch derjenige Konsonant übrig ist, den Kai sicher verwenden und produzieren kann. Die Reduktion von initialer Mehrfachkonsonanz kann als Silbenstrukturprozess angesehen werden. Betroffen ist nur die Zielstruktur KKVK, die verändert wird in KVK.

Am häufigsten liegt der Prozess der Alveolarisierung von /k/ und /g/ vor, die durch die Phoneme /t/ und /d/ ersetzt werden. Dabei kommt es teilweise zu Entstimmlichungsprozessen (/g/ wird zu /k/), die jedoch wahrscheinlich dialektal bedingt sind. Außerdem wird das Phonem /ŋ/ in zwei Fällen an finaler Wortposition noch durch /n/ ersetzt. Da dies äußerst selten auftritt und Kai das Phonem in medialer Wortposition bereits wie oben beschrieben bildet, ist dieser Prozess meiner Meinung nach therapeutisch zu vernachlässigen.

Da der Prozess der Alveolarisierung bezogen auf die Phoneme /k/ und /g/ inkonsequent auftritt und Kai diese bereits verwendet, dürfte er zur Überwindung dieses Prozesses stimuliert sein.

5.2.2 Auswertung der freien Sprachprobe

Leon

Zur Analyse der Spontansprache (s. Anlage A2) wählte ich eine Situation, in der er mir ein Spiel erklären wollte, das er sich zum Abschluss der zweiten Therapiesitzung gewünscht hatte. Seine Erklärungen unterbrach er allerdings des öfteren und schweifte ab, um etwas anderes zu berichten. Die Situation entstand noch in der gleichen Woche, in der ich auch AVAK durchgeführt hatte.

Die Ergebnisse des Analyseverfahrens werden durch die Ergebnisse der Spontansprachprobe weitgehend bestätigt. Es überwiegt eindeutig der Prozess der Stimmgebung, der an allen Wortpositionen auftritt. Dabei sind vor allem die Phoneme /k/ und /t/ betroffen, die durch den Prozess der Stimmgebung zu /g/ und /d/ werden. Die artikulatorische Unterscheidung zwischen /f/ und /v/ bereitet Leon auch in seiner Spontansprache keine Schwierigkeiten.

In der spontan geäußerten Lautsprache zeigt sich, dass diese auf einem weniger hohen Niveau ist, als die in der Prüfsituation beim Benennen von Bildern mit Nomen geäußerte Sprache. Während Leon bei ein- oder zweisilbigen AVAK-Nomen mehrmals in der Lage war, eindeutig ein hörbares stimmloses /t/ zu artikulieren, so ersetzte er in der Spontansprache konsequent alle stimmlosen Phoneme durch stimmhafte. Bestätigt wurde auch der Prozess der Alveolarisierung, bei dem das Phonem /ʃ/ konsequent ersetzt wird durch /s/. Weitere Auffälligkeiten, wie beispielsweise Elisionen, sind zu vernachlässigen, da sie äußerst selten auftreten und wahrscheinlich dialektal bedingt sind.

Gesondert überprüfte ich anhand eines Geräusch-Spiels, ob Leon die stimmlosen Laute [t], [k] und [p] isoliert bilden kann. Dabei wurde deutlich, dass die Laute [t] und [p] problemlos artikuliert werden können, am schwersten fällt Leon die Artikulation von [k]. Er strengt sich dabei sichtbar an, das bedeutungsunterscheidende Merkmal der Stimmlosigkeit zu verwirklichen, indem er Luft durch seinen Mundraum strömen lässt. Allerdings klingt der auf diese Weise artikuliert Laut [k] noch nicht ganz sauber. Aus meiner Sicht muss man an dieser Stelle beachten, dass Leon velare Laute noch nicht lange in sein Lautinventar übernommen hat und daher bei deren Artikulation und Verwendung noch unsicher ist.

Bei der Überprüfung der Unterscheidungsfähigkeit von stimmhaften und stimmlosen Phonemen anhand von Rätseln ergab sich eine interessante Situation:

(L: Leon, K.W. Katharina Wöhl)

L.

Das zweite.

K.W: *Das woraus man Suppe isst, ist das ein [dɛlɐ] oder ein [tɛlɐ]?*

Mhh ja, aber weiß [gamə] [vœɐdɐ] mehr mit d.

Richtig. Magst du mir auch ein Rätsel stellen?

[ged] aber auch mit [g] und [k], oder? (zeigt auf seine Hose) Sind das
Ja richtig, stimmt!

[glamɔdɐn] oder [glamɔdɐn]?

Bei der isolierten Artikulation der Laute gelingt es Leon, das Merkmal „stimmlos“ zu verwirklichen. Als er das Phonem im Wortzusammenhang äußern will, kommt es wieder zum Prozess der Stimmgebung und Leon bildet zwei homophone Wörter, wobei für ihn jedoch nur eines der beiden das richtige Zielwort ist.

Deutlich wird, dass Leon keine Mühe hat, die betroffenen Phoneme im Fremdhören auseinanderzuhalten. Außerdem erkennt er implizit das Merkmal der Stimmhaftigkeit bzw. Stimmlosigkeit und überträgt es auf eine andere Phonemgruppe, die ich vorher mit ihm nie thematisiert hatte. Eine Art von Problembewusstsein ist also schon vor Thematisierung des Bedeutungsunterschieds von „stimmhaft“ und „stimmlos“ vorhanden.

Kai

Kais Spontansprache analysierte ich, nachdem er durch das Betrachten eines Tier-Lexikons, was für ihn sehr motivierend und interessant erschien, zum Reden angeregt war. Auch diese Situation entstand noch in der gleichen Woche wie die Durchführung von AVAK.

Im Vergleich zu den Ergebnissen des Analyseverfahrens zeigt sich auch Kais Spontansprache eher auf niedrigerem Niveau. Während Kai beim Benennen der AVAK-Nomen einige Male in der Lage war, velare Laute zu artikulieren und damit den Prozess der Alveolarisierung zu überwinden, so gelingt ihm dies in seiner Spontansprache seltener. Es zeigte sich vielmehr, dass im Gegensatz zu den AVAK-Prüfwörtern in der Spontansprache das stimmhafte Phoneme /g/ ebenso häufig wie /k/ von einer Vorverlagerung betroffen ist. Auch bei sehr kurzen, einsilbigen Wörtern treten Alveolarisierungen auf, bei mehrsilbigen Wörtern stets.

Meine Beobachtungen hinsichtlich der Reduktion von Mehrfachkonsonanz wurden bestätigt. Auch in seiner Spontansprache reduziert Kai eine Konsonantenverbindung dann, wenn sie ein velares Phonem beinhalten. Dieses Phonem wird dann stets ausgelassen. Einige Prozesse der Stimmgebung interpretiere ich als dialektale Färbungen, da sie im Vergleich zu Leon äußerst selten auftreten.

5.3 Entwicklungsstand auf schriftsprachlicher Ebene

Was können die Kinder schon? was müssen sie noch lernen?

5.3.1 Auswertung des alphabetischen Schreibens

Leon

Um Einblick zu erhalten in Leons Entwicklungsstand auf schriftsprachlicher Ebene, führte ich das „Alphabetische Schreiben“ nach FÜSSENICH/LÖFFLER (2008) durch (s. Anlage A3).

Keinerlei Schwierigkeiten machte Leon das Bearbeiten des ersten Teils der Aufgabe. Er setzte alle Silben richtig zusammen.

Bei der Auswertung des zweiten Aufgabenteils zeigte sich, dass er einige wenige Phonem-Graphem-Korrespondenzen noch nicht sicher verinnerlicht hat: so realisierte er das Zielwort *Kreuz* als <Rauts>, was sich allerdings damit erklären lässt, dass die Grapheme <eu> und <z> in der Klasse noch nicht eingeführt wurden. Dies erklärt auch seine Schreibung <Katnsweg>, in der er <z> durch das ähnlich klingende <s> ersetzt. Leon lässt noch an einigen Stellen Grapheme aus: Das eben genannte Beispiel verschriftet er ohne <r> und <e>, wobei sich dies durch eine Orientierung an der mündlichen Sprache ergeben kann, in der die beiden Phoneme nicht deutlich hörbar sind. Auch bei der Schreibung <Kuke> für *Gurke* lässt er das <r> weg, weil er es eventuell nicht deutlich hört. Bei den Schreibungen <Wust> und <Rauts> reduziert er Mehrfachkonsonanz, obwohl dies keinen Bezug zu seiner mündlichen Sprache hat. An zwei Stellen finden sich bereits orthografische Elemente in den Schreibungen: Leon verschriftet <Annanas>, was darauf hindeutet, dass er sich bereits mit der Konsonantendoppelung auseinandersetzt. Beim Wort <Katnsweg> verschriftet er am Ende ein <g>, was entweder von seiner mündlichen Sprache kommen kann, meiner Ansicht nach allerdings eher darauf hindeutet, dass er bereits dem Prinzip der Auslautverhärtung begegnet ist und dieses anwendet.

Die Hauptschwierigkeit stellt für Leon die Verwechslung von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten dar, was eindeutig im Zusammenhang zu seiner mündlichen Sprache steht und durch folgende Tabelle verdeutlicht werden soll.

Zusammenfassung der Schreibungen im Zusammenhang mit den Aussprachestörungen:

Schreibungen, bei denen ein Zusammenhang zur (gestörten) mündlichen Sprache besteht	Schreibungen, bei denen kein direkter Zusammenhang besteht	Schreibungen, bei denen die phonologischen Prozesse der mündlichen Sprache überwunden werden
Kuke	Rauts	schokolade
Katnsweg	Wust	Schwein
Slakne	Annanas	Trompete
schokolade	Fenster	Traktoha
Prot	Katnsweg	
Krokotil		
Trache		

Durch diese Übersicht über Leons Schreibungen im Zusammenhang mit seiner mündlichen Sprache lassen sich viele seiner fehlerhaften Schreibungen erklären.

Bei den Schreibungen <Schwein> und <schokolade> überwindet Leon den phonologischen Prozess der Alveolarisierung von /ʃ/ zu /s/, der in der mündlichen Sprache auftritt und verschriftet das Graphem <sch> normgerecht. Allerdings handelt es sich um Wörter, die in der Klasse als Lernwörter thematisiert wurden.

In Leons mündlicher Sprache findet außerdem regelmäßig der Prozess der Stimmgebung statt. Er verschriftet Wörter, in denen stimmhafte Konsonanten enthalten sind, regelmäßig mit stimmlosen Konsonanten: Während er in seiner mündlichen Sprache [drɔmbe:də] artikuliert, verschriftet er normgerecht <Trompete> und überwindet in seiner Schreibung den phonologischen Prozess der mündlichen Sprache. Umgekehrt verschriftet er allerdings auch Wörter, in denen stimmhafte Konsonanten enthalten sind, konsequent mit stimmlosen, z.B. <Trache>. Leon generalisiert in seinen Schreibungen also die Verwendung stimmloser Konsonanten über. Damit ergibt sich ein konträrer Zusammenhang für die mündliche Sprache mit dem Prozess der Stimmgebung und die schriftliche Sprache, in der konsequent stimmlose Konsonanten verschriftet werden. Meiner Ansicht nach ist dies ein Resultat daraus, dass Leon mündlich keinen Bedeutungsunterschied zwischen stimmhaften und stimmlosen Phonemen wahrnimmt und dies auf die schriftliche Sprache überträgt. In der Klasse wurden stimmlose Konsonanten weit vor den stimmhaften eingeführt und Leon hat sie daher eventuell besser verinnerlicht.

Kai

Auch mit Kai führte ich das „Alphabetische Schreiben“ durch und wertete es nach den Kriterien von FÜSSENICH/LÖFFLER (2008) aus. Dabei ergab sich folgendes Bild:

Kai löste den ersten Teil der Aufgabe richtig, in dem er alle Silben auf die richtige Weise zusammensetzte und das Lösungswort erkannte. Beim Wort „Marmelade“ zögerte er lange, da ihm wohl der Begriff nicht bekannt war.

Seine Schreibungen der Wörter des zweiten Teils der Aufgabe lassen sich wie folgt analysieren: Da das Graphem <eu> in der Klasse noch nicht eingeführt wurde, ersetzt es Kai durch die lautgetreuen Verschriftung <oi>. Eine falsche Phonem-Graphem-Zuordnung ist ersichtlich in den Schreibungen <Schokolabe> und <Tormdete>, in denen Kai die optisch ähnlichen Grapheme <d> und sowie <p> und <d> verwechselt. Bei der Verschriftung des Wortes „Drache“ realisiert Kai <Narare>, was dadurch zustande kommt, dass er sich [dRaçən] vorspricht und dann den Endlaut als erstes verschriftet. Bei der Verschriftung der Mehrfachkonsonanz im gleichen Wort kommt es zu einer Vertauschung der Reihenfolge der Grapheme <r> und <a> und einer Einfügung eines zusätzlichen Graphems <a>. Da in der Klasse das Graphem <ch> noch nicht eingeführt wurde, ersetzt Kai es durch das ähnlich klingende <r>. Die nicht-lautgetreue Schreibung <Narare> fällt insgesamt aus dem Rahmen, da Kai in seinen sonstigen schriftlichen Äußerungen weitgehend lautgetreu verschriftet. Auch Kai verwechselt stimmhafte und stimmlose Konsonanten an mehreren Stellen, jedoch tritt dies häufig auf bei Kindern, die sich beim Verschriften an ihrer dialektal gefärbten Aussprache orientieren. Die Verwechslung von <u> und <o> in <Goge> ergibt sich durch die Orientierung an der mündlichen Sprache, in der sich Kai beim Verschriften ein [ɔ] vorspricht. In vier Wörtern vertauscht Kai die Reihenfolge von Graphemen (Beispiel: <Borot>, <Narare>) und verdoppelt Vokale. Dies tritt nur im Zusammenhang mit der Verschriftung von Mehrfachkonsonanz auf. Außerdem lässt Kai in vier Wörtern Grapheme aus, die entweder bei einer Orientierung an der mündlichen Sprache nicht deutlich zu hören sind (Beispiel: <Goge> und <Gatenferk> ohne <r>) oder in Bezug zu seinen Aussprachestörungen stehen, was ich im nächsten Abschnitt näher erläutern werde. Die Reduzierung von Mehrfachkonsonanz bei der Schreibung <Gatenferk> ist damit zu erklären, dass das Graphem <w> und auch <z> offiziell noch nicht eingeführt wurden. Die beiden

anderen Schreibungen, in denen Mehrfachkonsonanz reduziert wurde, stehen in Bezug zu Kais mündlicher Sprache.

Zusammenfassung der Schreibungen im Zusammenhang mit den Aussprachestörungen:

Schreibungen, bei denen ein Zusammenhang zur (gestörten) mündlichen Sprache besteht	Schreibungen, bei denen kein direkter Zusammenhang besteht	Schreibungen, bei denen die phonologischen Prozesse der mündlichen Sprache überwunden werden
Tartor	Schwain	Schokolabe
Roiz	Fenster	Schlake
Rototil	Borot	
	Goge	
	Ananas	
	Gatenferk	
	Tormdete	
	Narare	
	Furst	

Wenn man die Schreibungen im Zusammenhang mit Kais Aussprachestörungen betrachtet so wird deutlich, dass er in der Lage ist, den phonologischen Prozess der Alveolarisierung bei den Schreibungen <Schokolabe> und <Schlake> zu überwinden. Da Kai das Phonem /ŋ/ in seiner mündlichen Sprache noch nicht ganz eindeutig artikuliert, bildet er schriftlich nur <k> ab, wobei er den stimmhaften Konsonanten mit dem stimmlosen verwechselt. Erstaunlich ist, dass er sich nicht auf das für ihn leichter zu realisierende /n/ bzw. <n> konzentriert, das in seiner mündlichen Sprache zusammen mit dem Phonem /g/ als Ersatz für /ŋ/ dient. Bei der Schreibung <Schokolabe>, das mündlich medial mit [t] realisiert wurde, überwindet er den Prozess der Vorverlagerung, wobei zu beachten ist, dass dieses Wort in der Klasse als Lernwort behandelt wurde.

Das Wort *Kreuz* verschriftet Kai als <Roiz> und bildet damit seine mündliche Sprache lautgetreu ab, in der er Mehrfachkonsonanz mit Velaren reduziert auf denjenigen Konsonanten, der nicht velar gebildet wird. Das gleiche gilt für seine Schreibungen <Rototil>, in der er zusätzlich in medialer Wortposition <k> durch <t> ersetzt und an dieser Stelle der Prozess der Alveolarisierung in der mündlichen Sprache schriftlich festgehalten wird. Bei der Schreibung <Tartor> lässt er das Graphem <k> aus und orientiert sich wiederum an seiner mündlichen Sprache.

5.3.2 Auswertung einer individuellen Schreibprobe

Um einen differenzierteren Einblick zu erhalten in das Verhältnis von den Schreibungen und der mündlichen Sprache der Kinder, habe ich beiden Jungen Bilder aus dem AVAK vorgelegt, bei deren Aussprache sie phonologische Prozesse aufwiesen oder die in Zusammenhang mit der geschriebenen Sprache Auffälligkeiten erwarten ließen (s. Anlage A4). Die Kinder sollten das passende Zielwort aufschreiben. Eine Analyse dieser Schreibungen soll nun Aufschluss darüber geben, ob die Kinder beim Verschriften die phonologischen Prozesse der mündlichen Sprache überwinden, oder ob ihre individuelle Aussprache beim Verschriften eine behindernde Bedingung darstellt. Bei der Auswahl der Wörter beschränkte ich mich auf solche, die keine orthografischen Elemente enthalten und daher von den Kindern, die sich beide der alphabetischen Strategie bedienen, verschriftet werden können.

Leon

Mündliche Sprache	Fördernde Bedingungen	Behindernde Bedingungen
[gabəl]		Kapel
[dusə]		Tusche
[daç]		Tach
[budəl]		Putel
[dis]	Tisch	
[gadse]	Kartse	
[gæfe]	Käfa	

Auch an dieser Stelle fällt auf, dass Leon mündlich nur stimmhafte Phoneme realisiert und sie schriftlich stimmlosen Konsonanten zuordnet. Es kommt insofern zu keiner „Überwindung“ von phonologischen Prozessen bei der Auseinandersetzung mit der Schrift, da Leon eine falsche Phonem-Graphem-Zuordnung verinnerlicht hat, die dann zu richtigen Schreibungen führt, wenn er stimmhafte Phoneme stimmlosen Konsonanten zuordnet. Die eigentliche behindernde Bedingung besteht aus meiner Sicht aus zwei Komponenten: zum einen behindert die fehlerhafte Phonem-Graphem-Zuordnung Leon daran, seine mündliche Sprache gemäß der alphabetischen Strategie abzubilden und zum anderen behindert ihn der Prozess der Stimmgebung daran, stimmlose und stimmhafte Phoneme den entsprechenden Graphemen zuzuordnen.

Kai

Mündliche Sprache	Fördernde Bedingungen	Behindernde Bedingungen
[tøniç]	Könik	
[Ra:tən]	Ragen	Ragen
[ʃlangə]		Schlage
[da:bəl]		Dabel
[gɔn]		Gon

Kai zeigt beim Verschriften der Wörter *Kragen* und *König*, dass er durch die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache in der Lage ist, den Prozess der Alveolarisierung zu überwinden. Allerdings tritt im Falle von *Kragen* auch schriftlich die Reduzierung von Mehrfachkonsonanz auf, bei der er sich an seiner mündlichen Aussprache orientiert, was also eine behindernde Bedingung darstellt. Das Wort *Schlange* ist in Kais mündlicher Sprache bezogen auf das Phonem /ɲ/ noch von einer unsauberen Artikulation betroffen, bei der sowohl /n/ als auch /g/ deutlich hervortritt. Trotzdem realisiert Kai beim Verschriften nur die Komponente /g/. Dies kann allerdings auch daran liegen, dass die Graphemkombination <ng> in der Klasse erst in den nächsten Wochen eingeführt wird und Kai noch unbekannt ist. Die Schreibung <Gon> für *Gong* resultiert aus der Abbildung der mündlichen Sprache, in der /ɲ/ vorverlagert wird zu /n/. Ebenso betroffen vom Prozess der Alveolarisierung ist /g/, das mündlich als /d/ realisiert wird und Kai bei der Schreibung <Dabel> für *Gabel* beeinflusst, sodass es zu keiner Überwindung durch die Auseinandersetzung mit der Schrift kommt.

5.3.3 Auswertung einer freien Schreibprobe

Zusätzlich zur strukturierten Lernbeobachtung auf Wortebene analysierte ich Texte der beiden Kinder (s. Anlage A5). Mich interessierte dabei wiederum, inwieweit die phonologischen Prozesse der mündlichen Sprache bei der großen Herausforderung des Verfassens von Texten Einfluss auf die Schreibungen der Kinder haben und was für metasprachliches Wissen (Satzbegriff, Wortbegriff) die Kinder schon entwickelt haben.

Als Schreibanlass diente ein in der Klasse regelmäßig durchgeführtes Ritual: Jeden Montag erzählen die Kinder schriftlich von ihrem Wochenende. Diese „Wochenend-Geschichte“ ist ein freier Schreibanlass, der für die Kinder sehr motivierend ist. Es kam zu folgenden Schreibprodukten.

Leon

<ich wa mit meim Pruter auf dem spieli. Und sind Heim kekakn.>

Um von seinem Wochenende zu erzählen, orientiert sich Leon an seiner mündlichen Sprache. Daher verschriftet er das Wort *war* ohne den Endlaut, da er diesen nicht deutlich hört. Auch die Schreibung *<meim>* ist ein lautgetreues Abbild seiner mündlichen Sprache. Bei der Schreibung *<spieli>* für *Spielplatz* verwendet er bereits das orthografische Element *<ie>*. Durch die Orientierung an der mündlichen Sprache kommt auch der Wortanfang zu stande, da /ʃ/ zu /s/ wird, was in diesem Fall zu einer normgerechten Schreibung führt. Leon kennt Wort und Satzgrenzen und verwendet sie normgerecht.

Setzt man diese schriftliche Äußerung in Bezug zu den phonologischen Prozessen seiner mündlichen Sprache so wird deutlich, dass auch hier die bereits beschriebene fehlerhafte Phonem-Graphem-Korrespondenz zwischen stimmhaften Phonemen und stimmlosen Graphemen vorliegt, die zu den Schreibungen *<kekaken>* und *<Pruter>* führt, obwohl sich Leon die Wörter normgerecht vorgesprochen hat.

Kai

<ich far bai Oma habe despilt. Ich habe Ball gespielt.>

Kai bedient sich der alphabetischen Strategie und verschriftet die Wörter lautgetreu. Das Graphem *<ei>* ersetzt er durch *<ai>*, obwohl es im Unterricht bereits behandelt wurde. Die Konsonantendoppelung in *Ball* resultiert aus einer Nachfrage an die Lehrerin. Allein Kais Nachfrage zeigt aber, dass er sich mit orthografischen Elementen auseinandersetzt. Auffällig ist, dass Kai einmal gemäß seiner eigenen Artikulation zur Schreibung *<despilt>* kommt, bei der der Prozess der Alveolarisierung in der mündlichen Sprache zum tragen kommt. Zum anderen verschriftet er das gleiche Wort im nächsten Satz mit dem Anfangsgraphem *<g>* und überwindet dabei den phonologischen Prozess. Die Verwechslung von *<f>* und *<w>* beruht darauf, dass Kai das Graphem *<w>* noch nicht kennt und es daher durch das ähnlich klingende *<f>* ersetzt. Kai kennt Wortgrenzen und kennzeichnet das Ende eines Satzes durch einen Punkt. Außerdem beginnt er den nächsten Satz mit einem Großbuchstaben.

5.3.4 Auswertung der Leseproben

Leon

Bei der Leseaufgabe „Fisch“, mit der ich überprüfen wollte, ob Leon sinnverstehend Lesen kann, zeigten sich keinerlei Schwierigkeiten (s. Anlage A6).

Um Leons sprachanalytische Vorgehensweise beim Lesen näher zu analysieren, führte ich zusätzlich die Leseaufgabe „Tierrätsel 2“ durch. Nachdem er die ersten Rätsel komplett gelesen und richtig zugeordnet hatte, fiel ihm auf, dass er sich am Kontext orientieren kann und las nun nur noch den ersten Teil eines jeden Rätsels vor. So kam es, dass er einen Fehler machte und schließlich nach der Selbstkontrolle ein Rätsel nochmals bearbeiten muss. Bezogen auf seine sprachanalytische Vorgehensweise ist zu beobachten, dass er viele Wörter bereits als Ganzheiten erkennt, und er ansonsten Wortteilgestalten analysiert. Er bildet dabei Wortvorformen, die er mit dem inneren Lexikon vergleicht und anschließend das Zielwort nennt („Essel. Esel.“). Das Graphem <ch> war ihm unbekannt, weswegen er nachfragte und die erste Silbe des betreffenden Wortes „Ei'ch'horn'chen“ Phonem für Phonem analysierte und den Rest des Wortes silbenweise erlas. Leon kombiniert also verschiedene Lesetaktiken miteinander und zeigt, dass seine Leseentwicklung bereits relativ weit fortgeschritten ist. Meiner Ansicht nach befindet er sich diesbezüglich bereits am Ende der alphabetischen Stufe.

Auffällig ist außerdem, dass Leon die phonologischen Prozesse der mündlichen Sprache auch auf das Lesen überträgt. So ist der Prozess der Stimmgebung durchgängig zu beobachten ebenso wie der Prozess der Alveolarisierung von /ʃ/ zu /s/. Es kommt beim Lesen bzw. der Auseinandersetzung mit der geschriebenen Sprache also zu keiner Überwindung der phonologischen Prozesse.

Kai

Auch mit Kai führte ich sowohl die Leseaufgabe „Fisch“, als auch das „Tierrätsel 2“ durch. Bei der Unterscheidung von Tieren, die fliegen können und solchen, die vier Beine haben, machte Kai einen Fehler. Nachdem er das Wort „Fliege“ gekennzeichnet hatte als Tier, welches fliegen kann, malte er auf gleiche Weise das Wort „Feldmaus“ an. Er ließ sich dabei wahrscheinlich durch das gleich Anfangsgraphem der Wörter beeinflussen. Da das Komposita „Feldmaus“ im

Vergleich zu den anderen Wörtern relativ lang ist und zwei Silben hat, zeigt sich meiner Meinung nach auch hier, dass Kai leichte Schwierigkeiten in der sprachanalytischen Durchgliederung längerer Wörter hat. Alle anderen zweisilbigen Wörter analysierte er jedoch richtig.

Beim „Tierrätsel 2“ wollte ich die sprachanalytische Vorgehensweise von Kai überprüfen. Das Verstehen der Aufgabenstellung und deren Umsetzung in Handlung fiel Kai nicht schwer. Ich bemerkte, dass er sich an einigen Stellen stark am Kontext orientiert und teilweise eine Ratestrategie anwendet, die ihn jedoch zum richtigen Ergebnis brachte.

Kai erliest einsilbige Wörter als Ganzes. Da er das Graphem <qu> nicht kannte, fragte er nach und erlas das Wort „quak“ dann richtig. Später erinnerte er sich daran und erkennt die richtige Phonem-Graphem-Korrespondenz ohne nochmalige Nachfrage. Beim Erlesen ordnete er den Graphemen <ng> nicht das Phonem /ŋ/, sondern die Phonemkombination /ng/ zu, was auch in seiner Spontansprache zu beobachten ist, so dass das erlesene Wort /sprin:gen/ leicht verfälscht klang. Trotzdem entnahm er dem Wort den richtigen Sinn. Zu einer fehlerhaften Phonem-Graphem-Zuordnung kam es nur im Fall von <ch>, das von Kai als /j/ realisiert wurde, da es in der Klasse noch nicht eingeführt war. Silben und Wortteile wurden beim Lesen an mehreren Stellen als Ganzes erfasst („Nüs’sse“). Mehrmals bildete Kai Wortvorformen, die er nochmals überprüfte, und nannte anschließend das korrekte Zielwort („mei’n, mei’st). Bei mehrsilbigen Wörtern („Eichhörnchen“) erlas er diese still, so dass ich keine Aussage über seine sprachanalytische Vorgehensweise machen kann. Zu beobachten war lediglich, dass er mehrere Sekunden still war und sich auf das Wort konzentrierte.

Es fiel außerdem auf, dass Kai dysgrammatische Strukturen verwendete.

Die Synthese einzelner Phoneme war nicht mehr zu beobachten, so dass Kais Entwicklung im Bereich des Lesens schon relativ weit fortgeschritten ist und er meiner Ansicht nach die alphabetische Strategie bereits weitgehend entfaltet hat, was sich durch die Orientierung an größeren Einheiten und die ihm leicht fallende Entnahme des Inhalts der Texte zeigt.

Bezogen auf die Aussprache ist festzuhalten, dass Kai den phonologischen Prozesse der Alveolarisierung durch die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache überwindet und alle Wörter beim Leseprozess normgerecht ausspricht.

5.4 Konsequenzen für die Förderung

5.4.1 Konsequenzen für die Förderung der Aussprache

Leon

Entwicklungsphysiologisch sollte der Prozess der Stimmgebung relativ früh überwunden sein. Bisher wurde von der Sprachheillehrerin bereits an der isolierten Bildung der stimmlosen Konsonanten gearbeitet mit dem Erfolg, dass Leon alle stimmlosen Phoneme isoliert bilden kann und außerdem auch in der Lage ist, zwischen ihnen zu differenzieren, wie die in Kapitel 4.2.2 beschriebene Übung zum Fremdhören der betroffenen Phoneme gezeigt hat. Da Leon die bedeutungsunterscheidende Funktion der Stimmhaftigkeit bzw. Stimmlosigkeit noch nicht realisiert hat, verwendet er fast konsequent stimmhafte Laute, die in der Entwicklung früher auftreten.

Der Laut [j] tritt entwicklungsphysiologisch hingegen erst viel später auf und wird vom Kind generell als eines der letzten Phoneme in sein Inventar übernommen.

Als Therapieziel wähle ich daher die Überwindung des Prozesses der Stimmgebung aus. Da mir für die Förderung nur ein relativ begrenzter Zeitraum zur Verfügung steht, arbeite ich nicht mit allen betroffenen Phonemen, sondern wähle diejenige Phonemgruppe aus, bei der Leon das Merkmal „stimmhaft“ bzw. „stimmlos“ am ehesten als nächsten Entwicklungsschritt unterscheiden und realisieren kann:

Da Leon velare Laute noch nicht lange in sein Lautinventar übernommen hat und zudem auch bei weiter vorne im Mundraum produzierten Lauten das Merkmal „stimmlos“ noch nicht sicher umsetzen kann, schließe ich es aus, an der Unterscheidung zwischen /k/ und /g/ zu arbeiten. Erst wenn Leon andere stimmlose Phoneme realisieren kann, sollte man meiner Meinung nach an dem velaren stimmlosen Phonem /k/ arbeiten. Ausschlaggebend waren für mich die Ergebnisse des AVAK, anhand derer deutlich wurde, dass der Junge an mehreren Stellen von sich aus in der Lage war, das Phonem /t/ mit dem Merkmal „stimmlos“ deutlich hörbar zu realisieren. Für die Förderung wähle ich also die Phoneme /t/ und /d/ aus, anhand derer an der Bedeutungsunterscheidung zwischen den Merkmalen „stimmhaft“ und „stimmlos“ gearbeitet werden soll.

Nachdem ich nun die Wahl meines Therapieziels begründet habe, möchte ich an dieser Stelle weitere Fördervorschläge machen, die ich aufgrund der begrenzten Zeit, die mir für diese Arbeit zur Verfügung steht, nicht mehr berücksichtigen kann.

Wenn Leon anhand der Phoneme /t/ und /d/ den Bedeutungsunterschied zwischen Stimmhaftigkeit bzw. Stimmlosigkeit realisiert hat, liegt es nahe, auch die anderen Phonemgruppen dahingehend mit ihm zu betrachten. Zunächst sollten meiner Meinung nach die Phoneme /p/ und /b/ berücksichtigt werden, aus oben genannten Gründen erst später auch /k/ und /g/. Das methodische Vorgehen kann sich dabei an meiner Förderung orientieren, die ich in Kapitel 5.5 darstelle. Es sollte zunächst aber beobachtet werden, ob Leon den Prozess der Stimmgebung nicht bereits dann schon überwindet, wenn er anhand einer Phonemgruppe auf den Bedeutungsunterschied aufmerksam wird.

Ein weiterer Therapieversuch, der meiner Meinung aus entwicklungsphysiologischen Gründen erst dann in Betracht gezogen werden sollte, wenn der Prozess der Stimmgebung überwunden wurde, ist die Arbeit an dem Prozess der Alveolarisierung, bei dem es momentan noch zu einer Vorverlagerung von /s/ zu /ʃ/ kommt. Auch hier bietet sich methodisch die Unterstützung durch Schrift an, wenn mit verschiedenen Minimalpaaren (Beispiel: Busch – Bus) am Bedeutungsunterschied von /s/ und /ʃ/ gearbeitet wird.

Kai

Kai verwendet bereits an einigen Stellen in seiner Spontansprache velare Laute und ist damit aus meiner Sicht zur Überwindung des Prozesses der Alveolarisierung von /k/ und /g/ stimuliert. Der Prozess der Alveolarisierung von /ŋ/ zu /n/ scheint meiner Meinung nach so gut wie überwunden zu sein, da er nur noch sehr selten auftritt und Kai das Phonem /ŋ/ bereits durch eine Kombination der Phoneme /n/ und /g/ ersetzt, die den Laut [ŋ] zwar artikulatorisch noch nicht ganz rein abbilden, jedoch meiner Meinung nach eine Vorstufe des Lautes darstellen. Therapeutisch muss an der Überwindung dieses Prozesses auf phonologischer Ebene also nicht mehr gearbeitet werden.

Die Überwindung des Prozesses der Reduktion von Mehrfachkonsonanz kann erst dann in Angriff genommen werden, wenn Leon den Prozess der Vorverlagerung velarer Phoneme überwunden hat. Da zum einen Mehrfachkonsonanz sehr schwierig zu realisieren ist und entwicklungsphysiologisch erst spät bzw. nach dem Prozess

der Alveolarisierung überwunden wird und zum anderen in Kais Fall ohnehin nur die velaren Phoneme betroffen sind, muss zunächst therapeutisch mit ihm an der sicheren Verwendung velarer Phoneme gearbeitet werden.

Als Therapieziel wähle ich also die Überwindung des Prozesses der Alveolarisierung von /k/ und /g/ aus.

Ein Fördervorschlag, den ich in der mir zur Verfügung stehenden Zeit nicht umsetzen kann, wäre die Arbeit an der Realisierung von Mehrfachkonsonanz, nachdem Kai velare Phoneme realisiert. Hierzu würde sich methodisch die Unterstützung durch Schrift anbieten, indem beispielsweise Klammerkärtchen angeboten werden, auf denen Mehrfachkonsonanz abgebildet ist. Kai muss dann aus dem Angebot von mehreren Klammerkärtchen auswählen, welches die richtige ist und zu einem entsprechenden Bild mit darunter stehendem unvollständigen Wort gehört. Auch Minimalpaare (Beispiel: „Träne“, „Kräne“) können zur Verdeutlichung eingesetzt werden. Die Schrift eignet sich auch hier wiederum zur Unterstützung, da Kai über einen visuellen Zugang bewusst wird, dass der Wortanfang aus jeweils zwei Konsonanten besteht.

5.4.2 Konsequenzen für die Förderung der Schriftsprache

Was können die Kinder als nächstes lernen?

Beide Kinder bedienen sich auf schriftsprachlicher Ebene der alphabetischen Strategie, wobei sie bei deren Entfaltung aus meiner Sicht teilweise noch Förderung benötigen. Nachfolgend möchte ich daher diesbezüglich Fördervorschläge machen und anschließend die Wahl meiner Therapieziele im Zusammenhang mit den Aussprachestörungen der Kinder nennen und begründen.

Leon

Leon verwendet beim Verschriften einerseits bereits orthografische Elemente, bildet andererseits aber noch nicht alle Wörter lautgetreu ab. Dies betrifft allerdings nur komplizierte Wörter, die Mehrfachkonsonanz enthalten. Als Fördervorschlag möchte ich daher an dieser Stelle die Unterstützung bei der Realisierung von Mehrfachkonsonanz nennen, indem Silben mit Mehrfachkonsonanz durchgliedert werden. Dies kann beispielsweise durch Klammerkarten geschehen, auf denen nur die Konsonanten abgebildet sind. Dadurch, dass Leon die passende Klammerkarte

suchen muss, um ein Wort zu vervollständigen, wird seine Aufmerksamkeit gezielt auch die Mehrfachkonsonanz gelenkt.

Ein weiterer wichtiger Fördervorschlag mit dem Ziel, die alphabetische Strategie zu sichern, betrifft die Phonemdifferenzierung zwischen stimmhaften und stimmlosen Phonemen, also /g/ - /k/, /d/ - /t/, /b/ - /p/, mit denen jeweils ein Graphem korrespondiert. Leon sollte beim Schreiben den Bezug zu seiner mündlichen Sprache herstellen und stimmhafte Konsonanten verschriften, wenn er stimmhafte Phoneme in seiner mündlichen Sprache benutzt. Dies kann nur im Zusammenhang mit der oben genannten Differenzierung zwischen stimmhaften und stimmlosen Konsonanten gefördert werden.

Da es bezüglich Leons Entwicklungsstand der Aussprache sinnvoll ist, zunächst an der Differenzierung zwischen den Phonemen /t/ und /d/ zu arbeiten und auch die Ergebnisse im schriftsprachlichen Bereich darauf hindeuten, dass an der Differenzierung zwischen stimmhaften und stimmlosen Konsonanten gearbeitet werden muss, wähle ich als Therapieziel für meine Förderung die Differenzierung zwischen den Phonemen /t/ und /d/ und die Verwendung der entsprechenden Grapheme <t> und <d> im schriftsprachlichen Bereich.

Kai

Betrachtet man die Auswertung des Alphabetischen Schreibens so wird deutlich, dass viele der fehlerhaften Schreibungen in Zusammenhang mit Mehrfachkonsonanz stehen. Kai vertauscht die Reihenfolge von Graphemen dann, wenn sie Mehrfachkonsonanz beinhalten und fügt zusätzliche Vokale ein, sodass das Wort nicht mehr lautgetreu abgebildet wird. Kais sprachanalytische Vorgehensweise wäre also zu fördern, indem Silben mit Mehrfachkonsonanz durchgliedert werden, beispielsweise anhand von Klammerkarten, auf denen mehrere Konsonanten stehen, die zu einem Wort passend hinzugefügt werden müssen. Des weiteren ist es auf sprachanalytischer Ebene sinnvoll, mit Kai längere Wörter in kleinere Einheiten zu durchgliedern. Zunächst sollten einfache Silbenstrukturen analysiert werden, wie beispielsweise KVKV. Später kann auch Mehrfachkonsonanz, also beispielsweise KKKVKV, analysiert werden. Ziel ist es, dass Kai zunächst die kleineren Einheiten analysiert, so dass beim Verschriften keine Elemente mehr ausgelassen werden. Hierfür eignet sich beispielsweise als erster Schritt die Zuhilfenahme von Silbenbögen, die die abstrakte Einheit „Silbe“ visualisieren. In einem zweiten Schritt

können dann die kleineren Einheiten wie oben beschrieben nochmals durchgliedert werden.

Außerdem sollten die bisher in der Klasse erarbeiteten Phonem-Graphem-Korrespondenzen mit Kai wiederholt und gesichert werden, sofern er Unsicherheiten zeigt. Dies betrifft beispielsweise das Graphem <ei>, das erarbeitet wurde, von Kai aber durch <ai> ersetzt wird. Die optischen Verwechslungen von <d> und sowie <p> und <d> sollten besonders berücksichtigt werden, da sie lautgetreues Verschriften verhindern.

Wenn Kai das Durchgliedern von längeren Wörtern leichter fällt und es zu keinen Graphemauslassungen und -verwechslungen mehr kommt, kann mit ihm am Bedeutungsunterschied zwischen stimmhaften und stimmlosen Konsonanten gearbeitet werden.

Aus meiner Sicht verhindert auch Kais Orientierung an seiner mündlichen Sprache das lautgetreue Verschriften. Wenn er <t> an Stelle von <k> aufschreibt, dann kann der Sinn des Zielwortes entstellt werden. Daher ist es sowohl für Kais mündliche Sprache als auch für die Entfaltung der alphabetischen Strategie wichtig, dass Kai den Prozess der Alveolarisierung überwindet und die Phonem-Graphem-Korrespondenzen von /t/ und <t>, /d/ und <d> sowie /k/ und <k>, /g/ und <g> herstellt und verinnerlicht.

5.5 Darstellung der Förderung

Da mich die beiden Jungen bereits seit längerer Zeit kennen, entwickelte sich innerhalb kurzer Zeit ein Vertrauensverhältnis zwischen uns. Eine gemeinsame Gesprächs- und Handlungsbasis war leicht zu finden, da die beiden sich interessiert und aufgeschlossen zeigten, wenn ich neue Spiel- bzw. Sprechangebote machte. Gemäß dem entwicklungsproximalen Anspruch an eine Förderung habe ich versucht, soweit wie möglich die Interessen der Kinder in die Therapiesituationen miteinzubeziehen. Als einen inhaltlichen Schwerpunkt wählte ich das Thema Tiere aus, da es beide Jungen ansprach. Weitere Schwerpunkte ergaben sich durch die vorweihnachtliche Zeit, in der die Förderung stattfand und Ereignisse, die sich im familiären Umfeld der Jungen abspielten.

Im Folgenden werde ich therapeutische Schwerpunkte der besseren Übersichtlichkeit halber getrennt aufführen. Innerhalb dieser Schwerpunkte setzte ich soweit wie

möglich Schrift ein, um dadurch eine metasprachliche Auseinandersetzung mit der formalen Seite gesprochener Sprache zu fördern und die Bewusstwerdung lautlicher Eigenschaften zu unterstützen.

Wenn ich bei der Darstellung der Förderung allgemein von den „auftretenden phonologischen Prozessen“ spreche, so meine ich damit im Fall von Leon den Prozess der Stimmgebung in der mündlichen Sprache und im Fall von Kai den Prozess der Alveolarisierung von /g/ und /k/ zu /d/ und /t/.

Der Einsatz von Minimalpaaren (mit Schrift)

Die Arbeit mit Minimalpaaren begann ich bei beiden Jungen damit, dass ich anhand eines Wortpaares Problembewusstsein für den jeweils vorliegenden phonologischen Prozess schuf. Die ausgewählten Minimalpaare sind dabei besonders bedeutsam für beide Jungen (s. Anlage A7).

Leon erzählte mir an vielen Stellen von seinem älteren Bruder *Timo* mit dem er viel Zeit verbringt. Den Namen seines Bruders realisierte er jeweils als [dimo]. Ich forderte ihn daher auf, mir ein Bild von seinem Bruder zu malen und dessen Namen dazu zu schreiben. Zugleich zeichnete ich ebenfalls einen Jungen. Normgerecht verschriftete Leon den Namen seines Bruders als *Timo* und erklärte mir, dass dies [dimo] sei. Er stutze, als er mein Bild sah. Ich hatte einen Jungen gemalt, der völlig anders aussah und dessen Name *Dimo* war. Leon zeigte sich sichtlich irritiert und wies mich darauf hin, dass beide Namen fast gleich waren und sich nur im Anlaut voneinander unterschieden. Ich stellte ihm die Frage, wer von beiden denn nun sein Bruder sei. Nun bemühte Leon sich um eine deutliche Artikulation des Namens seines Bruders und realisierte ihn normgerecht.

Ähnlich ging ich auch bei *Kai* vor. Ein Mitschüler, dessen Namen Kai in seiner Spontansprache inkonsequent als [tɛvɪn] realisierte, hatte sich schon des öfteren bei Kai beschwert, weil dieser seinen Namen nicht richtig aussprach. Kai war dies jedoch nicht bewusst und er konnte mit dem Vorwurf nichts anfangen. Wir malten daher beide ein Bild und schrieben den jeweiligen Namen *Kevin* bzw. *Tevin* darunter. Ich provozierte anschließend eine Missverstehenssituation, indem ich deutlich machte, dass mir ein Mitschüler namens *Kevin* völlig unbekannt sei und dass Kai selbst doch immer von einem *Tevin* sprach. Kai lachte daraufhin und realisierte Kevins Namen normgerecht, indem er konzentriert auf die Schrift schaute, die unter dem Bild stand.

Mit beiden genannten Minimalpaaren führte ich anschließend ein Spiel durch: Um die homophonen Wörter [dɪmo] bzw. [tɛvɪn] aufzulösen, wurden unter den gerade beschriebenen Zeichnungen flache Spielsteine versteckt. Abwechselnd erteilten der jeweilige Junge und ich einander Befehle: „Timo/Kevin hat etwas versteckt, schau nach“. Falls der Name normgerecht realisiert wurde, durfte man den Spielstein behalten, anderenfalls ging man leer aus. Gewonnen hatte, wer zum Schluss die meisten Steine besaß. Weder Kai noch Leon fiel es schwer, ihre phonologischen Prozesse in der Spielsituation zu überwinden, da sie sich beim Artikulieren der Zielstruktur jeweils am geschriebenen Wort orientierten und auf diese Weise die phonologischen Prozesse überwinden konnten. Daher erweiterte ich das Angebot an Minimalpaaren in den nächsten Fördereinheiten.

Ich führte für beide Jungen jeweils ein Quartett mit Minimalpaaren ein (s. Anlage A8), bei dem ich Worte auswählte, die sich an initialer Wortposition voneinander unterscheiden. Durch das Quartettspiel entsteht pragmatischer Druck, die Wörter in der eigenen Aussprache richtig zu realisieren, um die gewünschte Karte vom Spielpartner zu erhalten. Zu Beginn klärte ich die vorkommenden Begriffe. Im Fall von Leon führte ich die Figuren aus Margret Rettichs Kinderbuch „Tino auf dem Dino“ ein. Das Quartettspiel für Leon enthält folgende Minimalpaare: *Tino, Dino; Tennis, Dennis*. Das Quartettspiel für Kai enthält: *Kevin, Tevin; Topf, Kopf*.

Bei der Auswahl der Minimalpaare achtete ich darauf, dass die Wörter lautgetreu und ohne orthografische Elemente verschriftet werden können und orientierte mich damit an der Entwicklungsstufe auf schriftsprachlicher Ebene, auf der sich die beiden Kinder befinden. Nachteil an diesem Kriterium der Auswahl ist, dass es die Zahl der Minimalpaare deutlich begrenzt. Für das Spiel Quartett genügte die Zahl von 16 Spielkarten jedoch in beiden Fällen. Beiden Kindern machte das Spielen großen Spaß und stellte einen motivierenden Anreiz zur Auflösung homophoner Wörter dar. Im Verlauf des Spiels habe ich korrekatives Feedback benutzt und viele Alternativfragen gestellt. Kai gelang es bereits nach relativ kurzer Zeit, die gewünschten alle Äußerungen normgerecht zu realisieren. Leon fiel dies im Vergleich etwas schwerer, jedoch strengte er sich sichtlich an das Merkmal der Stimmlosigkeit zu verwirklichen. Als Zwischenschritt auf dem Weg der Überwindung der Stimmgebung wertete ich in diesem Zusammenhang, dass Leon zunächst den

Laut [t] deutlich vom Wort abtrennte, um die Stimmlosigkeit zu verwirklichen, er realisierte also zunächst [t: ɪmo].

Nachdem es den Kindern bei der begrenzten Wortauswahl des Quartetts gelang, die zunächst homophon gebildeten Wörter auszulösen, erweiterte ich das Angebot an Minimalpaaren nochmals und führte ein Memory ein, bei dem die bekannten Minimalpaare wiederum auftauchten, jedoch weitere Minimalpaare hinzugefügt wurden, die sich an medialer Wortposition voneinander unterscheiden (s. Anlage A9). Da es im Deutschen keine stimmhaften Laute im Auslaut gibt, war es nicht möglich, Minimalpaare zu finden, die sich an finaler Wortposition durch /t/ und /d/ unterscheiden.

Die Einführung der Minimalpaare geschah bei Leon in Form einer Geschichte (s. Anlage A10), die ich ihm vorlas und in der die Figuren Tino und Dino aus dem Quartettspiel wieder auftauchten. Weitere außer den bereits genannten Minimalpaaren sind *Ente, Ende*; und *Mantel, Mandel*. Auf den Spielkarten finden sich Bilder und das betreffende Wort. Beim Memoryspielen durfte man sich die Karten nur dann nehmen, wenn man das Wort normgerecht artikulierte. Leon korrigierte sich nach einiger Zeit häufig selbst und zeigte damit, dass er in der strukturierten Spielsituation in der Lage ist, den Prozess der Stimmgebung zu überwinden.

Im Memory von Kai tauchten zusätzlich zu den bereits bekannten Minimalpaaren folgende weitere Minimalpaare auf, die sich an medialer Wortposition voneinander unterscheiden: *Bogen, Boden; Feger, Feder, Nagel, Nadel*. Aufgrund des bereits genannten Kriteriums der lautgetreuen Schreibweise der Minimalpaare ergab es sich, dass in initialer Wortposition lediglich die Phoneme /t/ und /k/ auftauchten und in medialer Wortposition lediglich /d/ und /k/. Ich musste darauf verzichten, Minimalpaare in das Memory aufzunehmen, die sich an finaler Wortposition voneinander unterscheiden. Aufgrund des Prinzips der Auslautverhärtung wären ohnehin nur Wörter mit den Endlauten <t> und <k> in Frage gekommen, da <d> und <g> im Endlaut in der gesprochenen Sprache stimmlos realisiert werden. Es stellte sich heraus, dass es keine Minimalpaare mit <t> und <k> im Auslaut ohne orthografische Zusätze (Beispiel: *Sack* und *satt*). Da ich eine Überforderung von Kai durch den Einsatz von orthografischen Elementen auf schriftsprachlicher Ebene jedoch auf jeden Fall vermeiden wollte, da er sich auf die Überwindung des phonologischen Prozesses der Alveolarisierung konzentrieren sollte, nahm ich diese

Auswahl an Wörtern in Kauf. Günstiger wäre es natürlich, wenn geeignete und kindgerechte Minimalpaare vorhanden wären, in denen an allen Wortpositionen sowohl /t/ und /k/ als auch /d/ und /g/ vorkommen.

Beim Memoryspielen zeigte sich Kais gute Merkfähigkeit. Da er eine große Motivation zu gewinnen zeigte, strengte er sich besonders an, alle Wörter normgerecht zu realisieren und löste die homophonen Wörter bereits nach kurzer Zeit in allen Fällen korrekt auf.

Beiden Jungen legte ich Kreuzworträtsel vor (s. Anlage A11), nachdem wir die Spiele einige Male durchgeführt hatten. Ihre Aufgabe war es, einige kurze Sätze zu erlesen und das gesuchte Wort zu finden und in vorgegebene Kästchen einzutragen, um ein Lösungswort zu ermitteln. Bei den gesuchten Wörtern handelte es sich um die Minimalpaare, die sie in den Spielen Quartett und Memory bisher auf den Spielkarten ablesen konnten. Nun wollte ich herausfinden, ob die beiden in der Lage waren, die phonologischen Prozesse beim Verschriften der Wörter zu überwinden. Es zeigte sich, dass beide keine Mühe damit hatten. Leon überwand nicht nur den Prozess der Stimmgebung, sondern ordnete nun erstmals normgerecht dem stimmhaften Phonemen /d/ das stimmhafte Graphem <d> zu sowie stimmlosen Phonem /t/ das stimmlose Graphem <t>.

Texte auf Wortebene überarbeiten

In den Schreibprodukten von beiden Kindern fanden sich teilweise fehlerhafte Phonem-Graphem-Korrespondenzen, die von einer Orientierung an der individuellen mündlichen Sprache kamen und damit in Zusammenhang mit den phonologischen Prozessen der gesprochenen Sprache stehen. Nachdem es beiden Kindern gelang, in strukturierten Spielsituationen den jeweiligen phonologischen Prozess zu überwinden, überarbeitete ich mit beiden freie Schreibprodukte am Laptop. Da meine Fördersituationen in der Regel montags stattfanden, eigneten griff ich auf die Wochenend-Geschichten zurück, die alle Kinder der Klasse in der ersten Stunde schrieben. Diese Geschichten besprach ich mit den beiden Kindern in der Einzelsituation nochmals auf inhaltlicher Ebene und anschließend auch auf sprachlicher. Letzteres geschah, indem ich gegebenenfalls einzelne Sätze mit dem Laptop abtippte und dabei Rechtschreibfehler oder andere Fehler korrigierte, sodass nur noch Fehler übrig waren, die mit den phonologischen Prozessen der mündlichen

Sprache in Zusammenhang standen. Ich markierte das betreffende Wort bunt, damit klar war, in welchem Wort ein Fehler steckte. Auf diese Weise konnten die Kinder sich auf Wortebene mit ihrer Schreibung auseinandersetzen ohne das das Wort isoliert und aus dem Zusammenhang gerissen war.

Es zeigte sich, dass beide gut damit zurecht kamen, ihre Schreibungen zu überarbeiten und den Fehler auf Wortebene zu korrigieren (s. Anlage A 12). Meiner Meinung nach zeigt sich hier, dass das Verfassen von Texten sehr komplex und vielschichtig ist. Wenn man die Texte überarbeiten will, sollte man die Komplexität daher reduzieren und die Aufmerksamkeit der Kinder gezielt auf einen bestimmten Schwerpunkt lenken. Die Arbeit am Laptop war für beide Jungen äußerst motivierend und stellte eine Abwechslung zur sonstigen Fehlerkorrektur dar, die sie aus dem Schulalltag kennen.

Bewusstmachen der eigenen Aussprache

Um die Kinder mit ihrer eigenen Aussprache zu konfrontieren, forderte ich sie auf, mir einen Brief zu diktieren (s. Anlage A13). Dabei achtete ich darauf, dass der Anlass des Briefdiktats zum einen für beide Kinder persönlich bedeutsam und interessant war und zum anderen, dass die Atmosphäre, in der ich anschließend auf die fehlerhafte Aussprache hinwies, nicht angespannt war. Wäre es einem der Jungen unangenehm gewesen, in so direkter Weise mit der Aussprachestörung konfrontiert zu werden, hätte ich darauf verzichtet, auf diese Art auf die gestörte Aussprache hinzuweisen.

Mit Leon verfasste ich einen Weihnachtswunschzettel, den er seinem Vater überreichen wollte. Mit Kai, dessen Eltern während des Zeitraums der Förderung geheiratet hatten, verfasste ich eine Art Glückwunsch-Brief, den er nach der Überarbeitung mit nach Hause nehmen und überreichen durfte.

Die beiden Jungen empfanden es als positiv, nicht selbst schreiben zu müssen und diktierten mir ihre Äußerungen gerne. In den Fällen, in denen in der gesprochenen Sprache andere phonologische Prozesse vorlagen, als die von mir zur Überwindung ausgewählten, ließ ich dies nicht mit in den geschriebenen Text einfließen. Am Laptop betrachteten wir das entstandene Schreibprodukt anschließend gemeinsam. Dabei las ich den Text in der Form vor, wie er mir diktiert wurde. Dies irritierte beide sichtlich und sie waren sehr darum bemüht, den Fehler zu finden und den Text der Norm anzupassen, sodass er für die Eltern besser verständlich wurde. Indem ich die

betreffenden Wörter mit Fehlern bunt markierte, konnten sich die Kinder wieder auf eine Überarbeitung auf Wortebene einlassen, was ihren Fähigkeiten am ehesten entsprach. Nach der Korrektur wurden die Wörter schwarz gefärbt und wir druckten den Text aus.

Modellierungen

Während aller bereits beschriebenen Fördersituationen setzte ich Modellierungstechniken ein, weil sie sich beispielsweise in Form von Alternativfragen und korrektivem Feedback generell als handlungsbegleitende Äußerungen eignen.

Genauer beschreiben möchte ich an dieser Stelle den Einsatz von Modellierungen gegen Ende der Förderung. Als beide Kinder in strukturierten Spielsituationen in der Lage waren, die phonologischen Prozesse, an denen wir gearbeitet hatten, zu überwinden, gestaltete ich die Spiel- und Sprechsituationen freier. Ich machte mir dabei das große Interesse beider Kinder für den Themenbereich Tiere zu nutze, wobei ich ihnen jeweils andere Tier-Spielfiguren zur Verfügung stellte. Für Leon waren dies *Delfin*, *Tiger*, *Tintenfisch*, *Dromedar*, *Hecht*, *Habicht*. Und für Kai waren es *Kamel*, *Koala*, *Regenwurm*, *Papagei*, *Yak*, *Zebrafink*. Wir thematisierten anfangs anhand eines Tierlexikons Eigenschaften der Tiere, was beide Kinder sehr motivierend empfanden, da viele Abbildungen vorhanden waren und ich den Text vereinfacht vorlas. Die ausführliche Thematisierung war nötig, da nicht alle Wörter dem kindlichen Wortschatz entsprachen. Hätten sich beide Jungen nicht für den Themenbereich interessiert, wäre die Verwendung der selteneren Tiernamen nicht möglich gewesen. Bei der Wortauswahl konnte ich daher auch Wörter mit /t/ bzw. /k/ im Endlaut auswählen, was wie bereits beschrieben in Form von Minimalpaaren nicht möglich war, und achtete zusätzlich darauf, dass auch mehrsilbige Wörter zum Einsatz kamen. Zuvor hatte ich festgestellt, dass der jeweilig vorliegende phonologische Prozess von Kai und Leon in kurzen Wörtern nur noch selten in der Spontansprache zu beobachten war, in mehrsilbigen Wörtern aber noch regelmäßiger vorkam.

Wir spielten mit den Spielfiguren Zoo. In dieser freien Situation profitierten beide Kinder beim erwähnen der Tiernamen sehr von den Modellierungstechniken. Wir gestalteten Gehege für die Tiere und schrieben die Namen der Tiere auf kleine Schilder, die für Besucher des Zoos an die Tiergehege geheftet wurden. Dabei setzte ich oft Alternativfragen („Willst du da den [dɪndənfiʃ] oder den Tintenfisch

reinsetzten?“ / „Soll da der [papadai] oder der Papagei hin?“) sowie korrekatives Feedback ein („Achso, da soll der Tintenfisch / der Papagei rein.“). Zusätzlich deutete ich, wenn möglich, auf die Namensschilder der Tiere, auf denen die Kinder anhand der Schrift nochmals auf visueller Ebene die korrekte Zielstruktur wahrnehmen konnten. Mittlerweile waren sich beide jedoch schon bewusst, auf was ich hinaus wollte und korrigierten sich einige Male selbst, wobei es vor allem bei Leon auch zu Übergeneralisierungen kam („Geb mir mal den [təlfɪn]! Ach, nee. Delfin.“), die er mit einem Blick auf die Namensschilder jedoch meist selbst korrigierte. Diese Übergeneralisierungen traten nur in den Fördersituationen auf und zeigen meiner Meinung nach, dass Leon sich aktiv mit den Merkmalen „stimmhaft“ bzw. „stimmlos“ auseinandersetzt. Würden sie auch in der Spontansprache auftreten, müsste man die Arbeit an der Überwindung dieses phonologischen Prozesses beenden.

5.6 Ergebnisse und Ausblick

Beobachtungen zur Spontansprache

In der Spontansprache von Leon und Kai konnte ich beobachten, dass die jeweiligen phonologischen Prozesse noch weiterhin auftraten. Dies ist dadurch zu erklären, dass die Kinder die Aufmerksamkeit dann auf inhaltliche Aspekte der Sprache lenken. Damit die Jungen die phonologischen Prozesse auch in der Spontansprache überwinden wäre es wünschenswert, dass weitere Förderung stattfindet, in der gezielt freie Sprechsituationen geschaffen werden, die das Ziel haben, an der Überwindung der Prozesse zu arbeiten.

Wörter aus dem alphabetischen Schreiben

Ich legte beiden Kindern zum Schluss der Fördersituationen diejenigen Wörter aus dem Alphabetischen Schreiben nach FÜSSENICH/LÖFFLER (2008) vor, bei denen in der ersten Durchführung (S. Anlage A3) die phonologischen Prozesse der mündlichen Sprache zum Tragen kamen, an deren Überwindung ich im Rahmen der Fördersituationen gearbeitet habe.

Es kam zu folgenden Ergebnissen (s. Anlage A 14):

Leon verschriftete die Wörter *Brot*, *Schokolade*, *Kreuz* und *Drache* nun normgerecht und überwindet dabei die phonologischen Prozesse der mündlichen Sprache. Er

scheint in der Lage zu sein, nun zwischen stimmhaften und stimmlosen Konsonanten zu unterscheiden. Damit übertrifft er mein Therapieziel, dass zunächst nur die Unterscheidung zwischen <t> und <d> vorsah.

Seine Schreibungen <Guge>, <slange> und <Gatenzweg> orientiert Leon sich an seiner mündlichen Sprache. Bezogen auf die Merkmale stimmhaft bzw stimmlos sind seine Schreibungen normgerecht bis auf die Assimilation in <Guge> und den Endlaut in <Gatenzweg>, der wahrscheinlich ein orthografisches Element darstellt.

Kai verschriftet *Kreuz* als <Kois>, wobei die Grapheme <eu> und <z> noch nicht eingeführt wurden. Der Anlaut wird normgerecht abgebildet und ist nicht vom Prozess der Alveolarisierung betroffen. Für *Krokodil* verschriftet er <Rokodil> und überwindet damit in der Wortmitte den Prozess der Alveolarisierung, reduziert im Anlaut jedoch Mehrfachkonsonanz. Das Wort *Traktor* realisiert Kai normgerecht und überwindet sowohl den Prozess der Reduktion von Mehrfachkonsonanz als auch den der Alveolarisierung.

Freie Schreibprobe

In den freien Schreibproben, die ich zum Schluss der Förderung von beiden Kindern wiederum in Form einer „Wochenend-Geschichte“ durchgeführt habe, zeigt sich folgendes:

Leon: <Ich war bei mir zu Hause und hab Domino Deh angesaut. Bin danach ins Bet gegangen.> Leon verwendet beim verschrifteten stimmlose und stimmhafte Konsonanten normgerecht.

Kai: <Mama und Papa von Bahnhof Abgeholt. Bei Tarteleine Geburtstag Gefeiert.>

Kai überwindet den Prozess der Alveolarisierung beim Verschriften in allen Fällen.

6. Schlusswort

Unter der Themenformulierung „Förderung von Kindern mit Aussprachestörung durch den Einsatz von Schrift“ wurden zunächst Aussprachestörungen aus phonologischer Perspektive betrachtet und Überlegungen zur Förderung angestellt.

Auch der Erwerb der Schriftsprache wurde dargestellt. Dabei wurde betont, dass er hohe Anforderungen an die Lernenden stellt. Einerseits muss ein gewisser Grad an sprachlich kognitiver Entwicklung vorhanden sein, bevor die Kinder die Schriftsprache erwerben können. Andererseits fördert der Schriftspracherwerb die gesamte sprachlich-kognitive Entwicklung und die Fähigkeiten auf den verschiedenen Sprachebenen, z.B. auf Ebene der Aussprache. Mit dem Schriftspracherwerb eventuell verbundene Schwierigkeiten und Möglichkeiten der Förderung in diesem Bereich wurden reflektiert.

Die Diagnostik sowohl im Bereich der Aussprache als auch der Schriftsprache muss möglichst exakt den Entwicklungsstand des Kindes bestimmen. Abweichungen von der Norm geben Aufschluss darüber, auf welchem Lern- und Entwicklungsstand sich das Kind befindet.

Die Diagnostik darf nicht nur einmalig erfolgen, sondern muss parallel zur Förderung durchgeführt werden, um die Richtigkeit des Vorgehens zu überprüfen.

In der Förderung müssen Situationen bereitgestellt werden, in denen sich die Kinder aktiv mit ihren eigenen Sprachprodukten auseinandersetzen und sprachliche Regeln entdecken. Anschließend können die Kinder ihre Aussprache aktiv verändern. Hierzu ist es notwendig, dass die Fördersituationen für das Kind individuellen Charakter besitzen. Die Voraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen der Kinder sollten berücksichtigt werden.

Für den Zusammenhang zwischen Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb wurde erläutert, dass Kinder mit Aussprachestörungen einerseits hindernde Bedingungen beim Erwerb der Schriftsprache erfahren können, etwa wenn sie sich beim Verschriften an ihrer eigenen Aussprache orientieren oder unter einer problematischen didaktischen Vorgehensweise leiden, die die individuellen sprachlichen Besonderheiten der Kinder nicht berücksichtigt. Kinder mit

phonologischen Störungen erfahren unter Umständen also eine doppelte Benachteiligung: Zum einen wird ihnen die Konstruktion sinnvoller Phonem-Graphem-Korrespondenzen erschwert, zum anderen werden sie den unterrichtlichen Anforderungen nicht gerecht. Andererseits existieren bezüglich des Schriftspracherwerbs aber auch kompensatorische Möglichkeiten für Kinder mit Aussprachestörungen. Beim Erwerb der Schriftsprache sind die Kinder sprachanalytisch tätig und machen die Sprache selbst zum Gegenstand der Betrachtung. Dadurch entsteht die Chance, sich der eigenen Aussprache bewusst zu werden und die geschriebene Sprache zur Veränderung von Aussprachebedingungen zu nutzen.

Der Einsatz von Schrift hat bei der Förderung von Kindern mit Aussprachestörungen eine große Bedeutung, da er dazu beitragen kann, dass die Kinder ihre phonologischen Prozesse überwinden und beim Erwerb der Schriftsprache sowie in ihrer weiteren sprachlich-kognitiven Entwicklung vorangebracht werden.

Eine Konsequenz für das Verständnis und Verhältnis von Therapie und Unterricht an der Sprachheilschule ist die Koordination der beiden Bereiche. Sprachtherapie darf sich nicht nur auf die gesprochene Sprache beschränken, sondern im Unterricht müssen Bedingungen geschaffen werden, unter denen sich der Gegenstand Schriftsprache fördernd auf den einzelnen Lerner auswirken kann.

Exemplarisch dargestellt wurde die Diagnose und Förderung von Kindern mit Aussprachestörungen anhand von Kai und Leon. Beiden Jungen wird laut Klassenlehrerin ein relativ hohes Niveau bescheinigt, was durch meine Beobachtungen bestätigt wurde. Allerdings ist ihre Sprache bzw. Aussprache in einigen Bereichen noch auffällig, was auch Auswirkungen auf die Schriftsprache hat. Ich konnte Zusammenhänge feststellen zwischen den Aussprachestörungen der Kinder und ihren sprachlichen Äußerungen. Die Abweichungen von der Norm ergeben sich oft durch eine Orientierung an der eigenen Aussprache. Es war aber auch festzustellen, dass die Kinder in der Auseinandersetzung mit der Schrift in manchen Fällen zu einer normgerechten Aussprache gelangten und des weiteren, dass die Kinder bei Wörtern, die sie in ihrer Spontansprache nicht normgerecht realisierten, zu richtigen Schreibungen gelangten. Meine Ergebnisse stimmen also mit den Beobachtungen von OSBURG (1997) weitgehend überein, sind jedoch für den

Zusammenhang von Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb aufgrund der wenig breiten empirischen Basis sowie des kurzen Zeitraums der Betrachtung kaum als repräsentativ anzusehen.

Die Förderung der Aussprache von Kai und Leon unter Einbezug der Schrift brachte positive Ergebnisse sowohl im Bereich der Aussprache als auch der Schriftsprache mit sich. Allerdings müsste beobachtet werden, ob die Veränderungen bei beiden Kindern dauerhaft sind, indem genauere diagnostische Erhebungen über einen längeren Zeitraum gemacht werden. An die Grenzen der Förderung stieß ich zum einen aufgrund des sehr kurzen mir zur Verfügung stehenden Zeitraums, der sich durch Schulferien sowie meine sehr ausführliche Erhebung von diagnostischen Daten zusätzlich verkürzte. Wäre der Zeitraum größer gewesen, hätten die Therapieziele breiter angelegt und stärker vertieft werden können. Zum anderen fand meine Förderung weitestgehend abgetrennt vom Unterricht und der Förderung der Kinder durch die Deutschlehrerin statt. Eine Verzahnung der Bereiche hätte sich sicherlich positiv auf Aussprache und Schriftspracherwerb ausgewirkt.

Die zentrale Forderung hinsichtlich des Einsatzes von Schrift bei der Förderung von Kindern mit Aussprachestörungen ist, Kindern mit phonologischen Störungen die Schriftsprache auf keinen Fall vorzuenthalten, sondern unter Berücksichtigung individueller Ausgangsbedingungen den Einsatz von Schrift bei der Förderung zur Veränderung von Aussprachebedingungen zu nutzen.

Literaturverzeichnis

Augst, Gerhard (1992): Zu den psycholinguistischen Grundlagen der Orthografie. In: Die Grundschulzeitschrift 57. S.32-33.

Augst, Gerhard; Dehn, Mechthild; Habersaat, Steffi (1995): Lautschema und Schreibschema – Überlegungen zum Rechtschreiblernen. In: Balhorn, Heiko / Brügelmann, Hans / Füssenich, Iris (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil: Libelle. S.291-298.

Babbe, Thomas (1996): Pyrmonter Analyse Phonologischer Prozesse (PAPP). Zur Diagnostik von phonetischen und phonologischen Störungen. Leverkusen: Steiner.

Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Neuwied: Luchterhand.

Bildungsplan für die Grundschule von Baden-Württemberg (2004). Stuttgart.

Brügelmann, Hans (1983): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Konstanz: Libelle.

Crämer, Claudia/ Schumann, Gabriele (2002): Schriftspracherwerb. In: Baumgartner, Stephan; Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. 5.Auflage. München/Basel: E.Reinhardt. S.256-319.

Dannenbauer, Friedrich M./ Kotten-Sederqvist, Anni (1987): „Kasperl?“ oder „Dafe?“ Zum Problem der Repräsentation in der phonologischen Prozessanalyse. In: Die Sprachheilarbeit, Jg.32, Heft 2, S.77-85

Dannenbauer, Friedrich M. (1996): Phonologische Störung: Alter Wein in neuen Schläuchen? In: Die Sprachheilarbeit, Jg. 41, Heft 5, S.275-285.

Dannenbauer, Friedrich M. (1998): Thesen zum Zusammenhang von sprachheilpädagogischem Unterricht und sprachlicher Individualtherapie. In: Die Sprachheilarbeit 43, S.90-94.

Dannenbauer, Friedrich M. (2002): Grammatik. In: Baumgartner, Stephan/ Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. 5. Auflage. München/ Basel: E.Reinhardt. S.105-161.

Dehn, Mechthild (1990): Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Bochum: Kamp.

Dehn, Mechthild (1991): Die Zugriffsweisen „fortgeschrittener“ und „langsamer“ Lese- und Schreibanfänger: Kritik am Konzept der Entwicklungsstufen. In: Sandhaas, Bernd/ Schneck, Peter (Hrsg.): Lesenlernen – Schreibenlernen. Beiträge zu einer interdisziplinären Wissenschaftstagung aus Anlaß des Internationalen Alphabetisierungsjahres. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.

Dehn, Mechthild (1994): Schlüsselszenen zum Schriftspracherwerb. Weinheim/ Basel: Beltz.

Fox, Annette V. (2009): Kindliche Aussprachestörungen. 5. Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner.

Füssenich, Iris (1987): Gestörte Kindersprache aus interaktionistischer Sicht. Heidelberg: Edition Schindele.

Füssenich, Iris (1992): Gut vorbereitet auf den Schriftspracherwerb? – Diagnostik der gesprochenen Sprache und der Phonem-Graphem-Korrespondenz. In: Alfa-Rundbrief 19, S. 13-15.

Füssenich, Iris (1995): Klippen in den Unterrichtsmaterialien – im Lehrerverhalten, in der Schulorganisation und in der Lehreraus- und -fortbildung. In: Stark, Werner/ Fitzner, Thilo/ Schubert, Christoph (Hrsg.): Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus. Eine Fachtagung der Evangelischen Akademie Bad Boll. Stuttgart/Dresden: Ernst Klett Verlag. S.129-149.

Füssenich, Iris (1998): Analphabetismus aus der Sicht der Sonderpädagogik. In: Huber, Ludowika u.a. (Hrsg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig: Westermann. S.75-81.

Füssenich, Iris (2002): Semantik. In: Baumgartner, Stephan/ Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. 5.Auflage. München/Basel: E.Reinhardt. S.63-105.

Füssenich, Iris/ Löffler, Cordula (2008): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. 2. Auflage. München, Basel: Reinhardt.

Günther, Hartmut (1995): Die Schrift als Modell der Lautsprache. In: Ossner, Jakob (Hrsg.): Schriftaneignung und Schreiben. Oldeburg: Redaktion OBST. S.64-98.

Günther, Klaus-B. (1983): Primäre und sekundäre Vorbedingungen der Entwicklung schriftlicher Sprache und ihre Bedeutung bei hör- und sprachbehinderten Kindern. In: Günther, Klaus-B. (Hrsg.): Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache. Tübingen: Niemeyer. S. 211-243

Günther, Klaus-B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügemann, Hans (Hrsg.): ABC und Schriftsprache – Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Lengwil: Libelle. S.33-54.

Günther, Klaus-B. (1989): Ontogenese, Entwicklungsprozess und Störungen beim Schriftspracherwerb unter Berücksichtigung der Schwierigkeiten von lern- und sprachbehinderten Kindern. In: Günter, Klaus-B. (Hrsg.): Ontogenese, Entwicklungsprozess und Störungen beim Schriftspracherwerb. Heidelberg: Edition Schindele. S.12-33

Günther, Klaus-B. (1989a): Probleme beim Schriftspracherwerb für Kinder mit lautsprachlichen Entwicklungsstörungen. In: DGS-Landesgruppe (Hrsg.):Förderung Sprachbehinderter: Modelle und Perspektiven. Hamburg: Wartenberg. S.103-126.

Günther, Klaus-B. (1994): Vergleich der symbolisch visuellen Wahrnehmungs- und visomotorischen Produktionsfähigkeit von sprachentwicklungsgestörten, gehörlosen und nichtbehinderten Kindern. Frankfurt am Main, Berlin, Bern: Lang.

Hacker, Detlef; Weiß, Karl-Heinz (1986): Zur phonemischen Struktur funktioneller Dyslalien. Oldenburg: Verlag Arbeiterwohlfahrt.

Hacker, Detlef (1990): Eine Entdeckungsreise nach L1 oder: Wie M. sich der Phonologie des Deutschen nähert. In: Die Sprachheilarbeit, Jg. 35, Heft 2, S.64-72.

Hacker, Detlef; Wilgermein, Herbert (2000): AVAK-Test mit CD-ROM. Analyseverfahren zu Aussprachestörungen bei Kindern. München/ Basel: E. Reinhardt.

Hacker, Detlef; Wilgermein, Herbert (Hrsg.) (2001): Aussprachestörungen bei Kindern. 2. Auflage. München/ Basel: E. Reinhardt.

Hacker, Detlef; Wilgermein, Herbert (2001a): Aussprachestörungen (Phonetik, Phonologie). In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Band 4: Beratung, Therapie und Rehabilitation. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer. S.146-158.

Hacker, Detlef (2002): Phonologie. In: Baumgartner, Stephan; Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. 5.Auflage. München/Basel: E.Reinhardt. S.13-62

Hansen, K (1929): Die Problematik der Sprachheilschulen in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Halle/Saale.

Heinz-Unterberg, Renate (1988): Zum Verhältnis von schriftlicher und mündlicher Sprache in Schule, Legastheniebetreuung und Sprachtherapie. In: Kegel, Gerd (Hrsg.): Sprechwissenschaft und Psycholinguistik. Opladen: Westdeutscher Verlag. S.127-217.

Jakobson, Roman (1969): Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Metzker, Helmut (1967): Der Stammer-Prüfbogen. Marburg. Selbstverlag.

Osburg, Claudia (1996): [tɛlʋ] schreibt man mit <t>, [tɛlʋ] mit <k>. Die geschriebene Sprache als unterstützendes Element zur Förderung von Kindern mit Aussprachestörungen. In: Die Sprachheilarbeit, Jg.29, Heft 1, S.22-30.

Osburg, Claudia (1997): Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Osburg, Claudia (1998): „Legasthenie“ auf der Zunge. Schriftspracherwerbsstörungen als Resultat von Sprachstörungen!?? In: Balhorn, Heiko u.a. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Frankfurt am Main: Grundschulverband. S.245-258

Osburg, Claudia (2003): „Wie wird <Daas> beschrieben?“ Therapeutische Überlegungen zum Zusammenhang von gesprochener und geschriebener Sprache. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 4: Beratung, Therapie und Rehabilitation. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer. S. 185-191.

Rettich, Margaret (1999): Tino auf dem Dino. 3. Auflage. Bindlach: Loewe Verlag.

Scheerer-Neumann, Gerheid (1989): LRS und Legasthenie. Rückblick und Bestandsaufnahme. In: Naegele, Ingrid/ Valtin, Renate (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Weinheim/Basel: Beltz.

Schmid-Barkow, Ingrid (1999): Kinder lernen Sprache sprechen, schreiben, denken. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Scholz, Hans-Joachim (1987): Überlegungen zur Behandlung phonologischer Störungen. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen. Hamburg: dgs. S.339-359

Valtin, Renate (1987): Schwierigkeiten beim Erwerb des Schreibens und der Rechtschreibung. In: Eberle, Gerhard/ Reiß, Günter. (Hrsg.): Probleme beim Schriftspracherwerb. Heidelberg: Edition Schindele.

Valtin, Renate (1994): Ein Stufenmodell des Rechtschreibenlernens. In: Naegele, Ingrid/ Valtin, Renate (Hrsg.): Rechtschreibunterricht in der Klasse 1-6. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Lang. S.32-37.

Valtin, Renate (1996): Zur Entstehung von Lern-Behinderungen durch falsche Lehr-/Lernkonzepte beim Schriftspracherwerb. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lernbehinderungen. Weinheim/Basel: Beltz. S.269-387.

Wildegger-Lack, Elisabeth (2006): Aussprachestörungen im Wandel der Zeit. In: Die Sprachheilarbeit, Jg. 51, Heft 2, S.68-74.

Wildegger-Lack, Elisabeth (2009): Aussprachestörung – Phonetik. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer. S.26-38.

Wilgermein, Johanna (1991): Metasprachliches Bewusstsein. Entwicklung, Besonderheiten beim sprachbehinderten Kind und pädagogische Implikationen. München: Kohlhammer.

Wygotski, Lew Semjonowitsch (1964): Denken und Sprechen. Frankfurt am Main: Fischer.

Wygotski, Lew Semjonowitsch (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.

Anhang

A1)	AVAK Leon AVAK Kai	103
A2)	Transkript und Analyse der individuellen Sprachprobe: Leon Transkript und Analyse der individuellen Sprachprobe: Kai	119
A3)	Alphabetisches Schreiben nach FÜSSENICH/LÖFFLER: Leon Alphabetisches Schreiben nach FÜSSENICH/LÖFFLER: Kai	127
A4)	Individuelle Schreibprobe: Leon Individuelle Schreibprobe: Kai	133
A5)	Freie Schreibprobe: Leon Freie Schreibprobe: Kai	137
A6)	Leseproben: Leon Leseproben: Kai	139
A7)	Minimalpaar-Bilder: Leon Minimalpaar-Bilder: Kai	144
A8)	Quartett: Leon Quartett: Kai (Bildmaterial entstammt z.T. den „Passt Fast“-Spielen von TRIALOGO, ergänzt durch eigene Grafiken)	147
A9)	Memory: Leon Memory: Kai (Bildmaterial entstammt z.T. den „Passt Fast“-Spielen von TRIALOGO, bzw. „Tino auf dem Dino“ (M. RETTICH 1999), ergänzt durch eigene Grafiken)	152
A10)	Tino-Dino-Geschichte	156
A11)	Kreuzworträtsel: Leon Kreuzworträtsel: Kai	158
A12)	Überarbeitungen der Wochenend-Geschichten: Leon Überarbeitungen der Wochenend-Geschichten: Kai	165
A13)	Überarbeitung eines Weihnachtswunschzettels: Leon Überarbeitung eines Briefes: Kai	171

Analyse-Verfahren zur Ausspracheuntersuchung bei Kindern

Name: Leon

Datum: 12.10.08

Geburtsdatum: 20.3.02

Alter: 7;7

Untersucher: W&L

1. Phonetische Ebene										Bewertung	
1.1. Verwendete Wortformen	SS	SS	SSS	SSS	SSSS	SSSS					
1.2. Verwendete Silben	KV	VK	KVK	KVKK	KKV	KKVK	KKVKK				
1.3. Phoninventar	bilabial	labio-dental	dento-alveolar	palato-alveolar	palatal	velar	uvular	un- lok			
PLOSIV	fortis lenis										
FRIKATIV	fortis lenis										
NASAL											
LATERAL											
VIBRANT											
AFFRIKAT											
1.4. Positionsbeschränkung											
1.5. Sonstige verwendete Segmente											
1.6. Phonetische Besonderheiten											
2. Phonologische Prozesse										Bemerkungen	
2.1. AUS											
2.2. VMW											
2.3. AFK											
2.4. ASS											
2.5. RMK											
2.6. ALV(V)	s → ʃ										
2.7. LAB											
2.8. VEL											
2.9. ALV(R)											
2.10. PLO											
2.11. FRI											
2.12. AFF											
2.13. S	Stimmgebung t → d, k → g, p → b, ts → dz										
2.14.											
2.15.											
2.16.											
2.17.											
3. Lautorientierung											
4. Therapieplanung											

Transkript 1

Name: Leon

Datum: 12.10.09

Nr.	Zielwort	Transkript	Nr.	Zielwort	Transkript
1	fp i n a	spina	28	k i s a n	gisən
2	k a ts a	gadzə	29	v e k e	vege
3	fl a ŋ a	slaŋə	30	z e s a l	✓
4	fn e k a	snega	31	v e f a	vesə
5	j o ŋ a	✓	32	kl a m e	glame
6	kn a x a n	gnoxən	33	ts a ŋ a	dzəŋə
7	ts o ŋ a	dzvŋə	34	t a f a	tasə
8	m y ts a	✓			
9	j a k a	jaga	35	p u d a l	budəl
10	br i l a	✓	36	l ø v a	✓
11	l a p a n	labən	37	h a: z a	✓
12	a pf a l	✓	38	f e d e	✓
13	b u r e	✓	39	fn a: b a l	sna:bəl
14	l æ f a l	✓	40	f o g a l	✓
15	t a s a	✓	41	m ø v a	✓
16	fl a f a	flasa	42	fl i g a	✓
17	b e c e	✓	43	k e f e	gefe
18	pl a t a	bladə	44	gr e t a	gredə
19	gl o k a	glogə	45	m a: l e	✓
20	tr a m a l	drəməl	46	j e g e	✓
21	v i p a	vibə	47	k ø n i c	gønig
22	dr a x a n	✓	48	h a: r a	✓
23	k a r a	gara	49	n a: z a	✓
24	r a l e	✓	50	h o z a	✓
25	v a s e	✓	51	kr a: g a n	grə:gən
26	z a n a	✓	52	ft i f a l	stifəl
27	tr e p a	drəbə	53	p u d e	budə

Transkript 2

Name: Leon

Datum: 12.10.09

Nr.	Zielwort	Transkript	Nr.	Zielwort	Transkript
54	k u x ə n	guxən	80	bl a t	blad
55	g a: b ə l	✓	81	d a x	✓
56	bl u m ə	✓	82	b a ŋk	baŋg
57	k y ɛ ə	gyɛə	83	t i f	dɪs
58	d u f ə	dusə	84	b ɛ t	bed
59	f p i g ə l	sbigel	85	f R a ŋk	sraŋg
60	t a: f ə l	da:fəl	86	z a k	zag
61	f R a o b ə	sraoba	87	n ɛ ts	nɛdz
62	f e R ə	sɛrə	88	f l ə s	slos
63	d o z ə	✓	89	i ə x	✓
64	kn o t ə n	gnodən	90	f a ts	sats
65	f a: n ə	✓	91	f v a e n	svaen
			92	f a: f	sa:f
66	h u nt	hund	93	kl a o n	glaon
67	f i f	fɪs	94	h u t	hud
68	f R ə	fɾos	95	br o t	brod
69	R ə k	Rog	96	gl a: s	✓
70	pr i nts	brɪndɪs	97	b u x	✓
71	f m o k	smʊg	98	m o nt	mond
72	R i ŋ	✓	99	b a o m	✓
73	k a m	gam	100	f v a: n	sva:n
74	f t ə k	sɔg	101	gr a: s	✓
75	n ɔ s	✓	102	ts a o n	✓
76	t ə pf	dɔpf	103	z i p	zɪb
77	g ə ŋ	✓	104	kr a: n	gra:n
78	f i f	sɪf	105	f R a o	✓
79	b o f	✓			

Vergleich der Zielstrukturen – initial

Name: Leon

Datum: 12.10.09

Ziel-kon.	Übereinstimmung	Ersetzung	Ziel-kon.
p-		35(b), 53(b)	p-
t-	15, 34		t-
k-		2(g), 23, 28, 43, 47, 54, 57, 73	k-
b-	13, 17, 79, 82, 84, 97, 99	60(d), 76, 83	b-
d-	58, 63, 81		d-
g-	55, 77		g-
m-	8, 41, 6, 98		m-
n-	49, 75, 87		n-
l-	11, 14, 36, 89		l-
r-	24, 69, 72		r-
h-	37, 48, 50, 66, 94		h-
f-	38, 40, 65, 67		f-
s-		62, 78, 90, 92	s-
v-	21, 25, 29, 31		v-
z-	26, 30, 86, 103		z-
j-	5, 9, 46		j-
ts-	102	7(d), 33	ts-

	Übereinstimmung	Ersetzung		Reduktion			
		vollständig	teilweise	R1	R2	R3	
pl-			18(b)				pl-
kl-			32(g), 93				kl-
bl-	56, 80						bl-
gl-	19, 96						gl-
fl-	16, 42						fl-
kn-			6(g), 64				kn-
pr-			70(b)				pr-
tr-			20(d), 27				tr-
kr-			51(g), 104				kr-
br-	10, 95						br-
dr-	22						dr-
gr-	44, 101						gr-
fr-	68, 105						fr-
fp-		56, 59, 1					fp-
ft-		74(sol)	52(st)				ft-
fm-			71				fm-
fn-			4, 39				fn-
fl-			3, 88				fl-
fr-			61, 85				fr-
fv-			92				fv-

Vergleich der Zielstrukturen - medial/final

Name: Leon

Datum: 12.10.09

Ziel	Übereinstimmung	Ersetzung	Ziel
-p-		11(b), 21(b), 29(b)	-p-
-t-	13	18(d), 44, 64	-t-
-k-		4(g), 9, 19, 29	-k-
-b-	39, 55, 61		-b-
-d-	35, 38, 53		-d-
-g-	40, 42, 46, 51, 59		-g-
-m-	20, 32, 56		-m-
-n-	1, 26, 47, 65		-n-
-u-	3, 5, 7, 33		-u-
-l-	10, 24, 45		-l-
-r-	23, 48, 62		-r-
-f-	14, 43, 52, 60		-f-
-s-	15, 25, 28, 30		-s-
-j-		16, 31, 34, 58	-j-
-c-	17, 57		-c-
-x-	6, 22, 54		-x-
-v-	36, 41		-v-
-z-	37, 49, 50, 63		-z-
-pf-	12		-pf-
-ts-	8	2 (d2)	-ts-

	Übereinstimmung	Ersetzung	Auslassung	
-p-		103 (b)		-p-
-t-		80(d), 84, 94, 95		-t-
-k-		69, 71, 74, 86		-k-
-m-	73, 99			-m-
-n-	6, 11, 22, 28, 51, 54, 64, 91, 93, 100, 102, 104			-n-
-u-	72, 77			-u-
-l-	12, 14, 20, 30, 35, 39, 40, 52, 55, 59, 60			-l-
-v-				-v-
-f-	78, 92			-f-
-s-	75, 88, 96, 101			-s-
-j-	79	67(s), 68, 83		-j-
-c-	47			-c-
-x-	81, 89, 97			-x-
-pf-	76			-pf-
-ts-	90	87 (d2)		-ts-

	Übereinstimmung	Ersetzung	Reduktion	
		vollständig	teilweise	
-nt-			66, 98	-nt-
-nts-			70	-nts-
-nk-			82, 85	-nk-

Phonologische Prozesse

Name: Leon

Wertigkeit:

1.1. Auslassung unbetonter wortinitialer Silben

1.2. Vereinfachung mehrsilbiger Wörter

1.3. Auslassung finaler Konsonanten

/p/		/n/		/f/		[x]	
/t/		/ŋ/		/s/		/pf/	
/k/		/l/		/ʃ/		[ts]	
/m/		/r/		/ç/			

1.4. Assimilatorische Prozesse

Prozeß	Zielkons.	Realisation	Kotext	Häufigkeit
	/ /	[]		
	/ /	[]		
	/ /	[]		
	/ /	[]		
	/ /	[]		

1.5. Reduktion von Mehrfachkonsonanz

		Liquide		Nasale		/f/
		K/l/-	K/r/-	K/n/-	-NK	/f/K-
Reduktion auf	K					
Auslassung von	K					
Realisierungsmöglichk.						

2.1. Alveolarisierung (Vorverlagerung)

Initial	Medial	Final	Initial	Medial	Final
/k/			/ʃ/	62, 78, 90	16, 31, 34, 67, 68, 83
/g/			/ç/		
/ŋ/			/x/		

2.2. Labialisierung

Initial	Medial	Final	Initial	Medial	Final
/ /			/ /		
/ /			/ /		

				Wertigkeit
2.3. Velarisierung				
/t/			/f/	
/d/			[ç]	
/n/			/z/	
/s/			/ts/	
2.4. Alveolarisierung (Rückverlagerung)				
/ /			/ /	
/ /			/ /	
2.5. Plosivierung				
/f/			/v/	
/s/			/z/	
/ʃ/			/pf/	0
[ç]			/ts/	
[x]				
2.6. Frikativierung				
/pf/			/ /	
/ts/			/ /	
2.7. Affrizierung				
/ /			/ /	
/ /			/ /	
Sonstige Prozesse: Stimmgebung, Entstimmlichung, Nasalisierung, Denasalisierung, Vokalisierung, Öffnung, Palatalisierung				
Prozeß	Zielkonsonant	I	M	F
Stimmgebung	/t/	60,76,83	18,44,64	80,84,94,95
u	/p/	35,53	11,21,27	108
n	/k/	2,23,28	4,9,19	69,71,74,86
#	/ts/	7,33	2	87
	/ /			
	/ /			
	/ /			
	/ /			

Analyse-Verfahren zur Ausspracheuntersuchung bei Kindern

Name: Kai

Datum: 12.10.09

Geburtsdatum: 20.08.02

Alter: 7;2

Untersucher: K. Wöhl

1. Phonetische Ebene										Bewertung		
1.1. verwendete Vokalformen		SS	SS	SSS	SSS	SSSS	SSSS					
1.2. verwendete Konsonanten		KV	VK	KVK	KVKK	KKV	KKVK	KKVKK				
1.3. Konsonanteninventar		bilabial	labio-dental	dento-alveolar	palato-alveolar	palatal	velar	uvular	unlok.			
1.4. SIV	fortis	p p p		t t t			(k)(g)(k)					
	lenis	b b		d d			(s)(z)					
1.5. FRIKATIV	fortis		f f f	s s s			x x					
	lenis		v v	z z								
1.6. NASAL		m m m		n n n			ŋ					
1.7. LATERAL				l l l								
1.8. VIBRANT								R R				
1.9. FRIKAT		ɸ p f p f		t s t s t s								
1.10. Positionsbeschränkung												
1.11. Sonstige verwendete Segmente												
1.12. Phonetische Besonderheiten												
2. Phonologische Prozesse										Bemerkungen		
2.1. VON												
2.2. MAW												
2.3. AUK												
2.4. VON												
2.5. ALV(M)										k → t, ɲ → n, ... g → d		
2.6. VON												
2.7. VON												
2.8. VON												
2.9. VON (R)												
2.10. VON												
2.11. VON												
2.12. VON												
2.13. VON												
2.14. VON												
2.15. VON												
2.16. VON												
2.17. VON												
2.18. VON												
2.19. VON												
2.20. VON												
2.21. VON												
2.22. VON												
2.23. VON												
2.24. VON												
2.25. VON												
2.26. VON												
2.27. VON												
2.28. VON												
2.29. VON												
2.30. VON												
2.31. VON												
2.32. VON												
2.33. VON												
2.34. VON												
2.35. VON												
2.36. VON												
2.37. VON												
2.38. VON												
2.39. VON												
2.40. VON												
2.41. VON												
2.42. VON												
2.43. VON												
2.44. VON												
2.45. VON												
2.46. VON												
2.47. VON												
2.48. VON												
2.49. VON												
2.50. VON												
2.51. VON												
2.52. VON												
2.53. VON												
2.54. VON												
2.55. VON												
2.56. VON												
2.57. VON												
2.58. VON												
2.59. VON												
2.60. VON												
2.61. VON												
2.62. VON												
2.63. VON												
2.64. VON												
2.65. VON												
2.66. VON												
2.67. VON												
2.68. VON												
2.69. VON												
2.70. VON												
2.71. VON												
2.72. VON												
2.73. VON												
2.74. VON												
2.75. VON												
2.76. VON												
2.77. VON												
2.78. VON												
2.79. VON												
2.80. VON												
2.81. VON												
2.82. VON												
2.83. VON												
2.84. VON												
2.85. VON												
2.86. VON												
2.87. VON												
2.88. VON												
2.89. VON												
2.90. VON												
2.91. VON												
2.92. VON												
2.93. VON												
2.94. VON												
2.95. VON												
2.96. VON												
2.97. VON												
2.98. VON												
2.99. VON												
2.100. VON												
2.101. VON												
2.102. VON												
2.103. VON												
2.104. VON												
2.105. VON												
2.106. VON												
2.107. VON												
2.108. VON												
2.109. VON												
2.110. VON												
2.111. VON												
2.112. VON												
2.113. VON												
2.114. VON												
2.115. VON												
2.116. VON												
2.117. VON												
2.118. VON												
2.119. VON												
2.120. VON												
2.121. VON												
2.122. VON												
2.123. VON												
2.124. VON												
2.125. VON												
2.126. VON												
2.127. VON												
2.128. VON												
2.129. VON												
2.130. VON												
2.131. VON												
2.132. VON												
2.133. VON												
2.134. VON												
2.135. VON												
2.136. VON												
2.137. VON												
2.138. VON												
2.139. VON												
2.140. VON												
2.141. VON												
2.142. VON												
2.143. VON												
2.144. VON												
2.145. VON												
2.146. VON												
2.147. VON												
2.148. VON												
2.149. VON												
2.150. VON												
2.151. VON												
2.152. VON												
2.153. VON												
2.154. VON												
2.155. VON												
2.156. VON												
2.157. VON												
2.158. VON												
2.159. VON												
2.160. VON												
2.161. VON												
2.162. VON												
2.163. VON												
2.164. VON												
2.165. VON												
2.166. VON												
2.167. VON												
2.168. VON												
2.169. VON												
2.170. VON												
2.171. VON												
2.172. VON												
2.173. VON												
2.174. VON												
2.175. VON												
2.176. VON												
2.177. VON												
2.178. VON												
2.179. VON												
2.180. VON												
2.181. VON												
2.182. VON												
2.183. VON												
2.184. VON												
2.185. VON												
2.186. VON												
2.187. VON												
2.188. VON												
2.189. VON												
2.190. VON												
2.191. VON												
2.192. VON												
2.193. VON												
2.194. VON												
2.195. VON												
2.196. VON												
2.197. VON												
2.198. VON												
2.199. VON												
2.200. VON												
2.201. VON												
2.202. VON												
2.203. VON												
2.204. VON												
2.205. VON												
2.206. VON												
2.207. VON												
2.208. VON												
2.209. VON												
2.210. VON												
2.211. VON												
2.212. VON												
2.213. VON												
2.214. VON												
2.215. VON												
2.216. VON												
2.217. VON												
2.218. VON												
2.219. VON												
2.220. VON												
2.221. VON												
2.222. VON												
2.223. VON												
2.224. VON												
2.225. VON												
2.226. VON												
2.227. VON												
2.228. VON												
2.229. VON												
2.230. VON												
2.231. VON												
2.232. VON												
2.233. VON												
2.234. VON												
2.235. VON												
2.236. VON												
2.237. VON												
2.238. VON												
2.239. VON												
2.240. VON												
2.241. VON												
2.242. VON												
2.243. VON												
2.244. VON												
2.245. VON												
2.246. VON												
2.247. VON												
2.248. VON												
2.249. VON												
2.250. VON												
2.251. VON												
2.252. VON												
2.253. VON												
2.254. VON												
2.255. VON												
2.256. VON												
2.257. VON												
2.258. VON												
2.259. VON												
2.260. VON												
2.261. VON												
2.262. VON												
2.263. VON												
2.264. VON												
2.265. VON												
2.266. VON												
2.267. VON												
2.268. VON												
2.269. VON												
2.270. VON												
2.271. VON												
2.272. VON												
2.273. VON												
2.274. VON												

Transkript I					
Name: Kai				Datum: 12.10.09	
Nr.	Zielwort	Transkript	Nr.	Zielwort	Transkript
1	jp i n a	✓	28	k i s a n	tɪsən
2	k a ts a	tatsə	29	v e k e	vete
3	fl a ŋ a	ʃlangə	30	z e s a l	✓
4	fn e k a	ʃnetə	31	v e f a	✓
5	j o ŋ a	ʃungə	32	kl a m e	lamə
6	kn a ʒ a n	✓	33	ts a ŋ a	tsangə
7	ts u ŋ a	tsungə	34	t a f a	✓
8	m y ts a	✓			
9	j a k a	✓	35	p u d a l	✓
10	br l l a	✓	36	l ø v a	✓
11	l a p a n	✓	37	h a: z a	✓
12	a pf a l	✓	38	f e d e	✓
13	b u l e	✓	39	fn a: b a l	✓
14	l æ f a l	✓	40	f o g a l	fodal
15	t a s a	✓	41	m ø v a	✓
16	fl a f a	✓	42	fl i g a	✓
17	b e ʒ e	✓	43	k e f e	tefe
18	pl a t a	✓	44	gr e t a	reta
19	gl a k a	glota	45	m a: l e	✓
20	tr a m a l	✓	46	j e g e	✓
21	v i p a	✓	47	k a n i s	tönig
22	dr u x a n	✓	48	h a: r a	✓
23	k a r a	tara	49	n a: z a	✓
24	r a l e	✓	50	h o z a	✓
25	v a s e	✓	51	kr a: g a n	ra:tan
26	z a n a	✓	52	ft i f a l	✓
27	tr e p a	✓	53	p u d e	✓

Transkript 2

Name: Kai

Datum: 12.10.09

Nr.	Zielwort	Transkript	Nr.	Zielwort	Transkript
54	k u χ ə n	✓	80	bl ə t	✓
55	g a: b ə l	da:bəl	81	d ə x	✓
56	bl u m ə	✓	82	b ə ŋk	✓
57	k y ç ə	✓	83	t i f	✓
58	d u f ə	✓	84	b ʊ t	✓
59	f p i g ə l	✓	85	f R ə ŋk	Srant
60	t a: f ə l	✓	86	z ə k	✓
61	f R a o b ə	✓	87	n ɛ ts	✓
62	f e R ə	✓	88	f l ə s	✓
63	d o z ə	✓	89	l ə x	✓
64	kn o t ə n	notən	90	f ə ts	✓
65	f a: n ə	✓	91	f v ae n	✓
			92	f a: f	✓
66	h u nt	✓	93	kl a o n	Laon
67	f i f	✓	94	h u t	✓
68	f R ə f	✓	95	b R o t	✓
69	R ə k	Rot	96	gl a: s	✓
70	p R i nts	✓	97	b u x	✓
71	f m ʊ k	Smvt	98	m o nt	✓
72	R i ŋ	RIn	99	b a o m	✓
73	k a m	✓	100	f v a: n	✓
74	f t ə k	Stot	101	g R a: s	Ra:s
75	n ʊ s	✓	102	ts a o n	✓
76	t ə pf	✓	103	z i p	✓
77	g ə n	gon	104	k R a: n	✓
78	f i f	✓	105	f R a o	✓
79	b ʊ f	✓			

Vergleich der Zielstrukturen – initial

Name: Kov

Datum: 12.10.09

Ziel-kon.	Übereinstimmung	Ersetzung	Ziel-kon.
p-	35, 53		p-
t-	15, 34, 60, 76, 83		t-
k-	54, 57, 73	47(t) 2(t), 23(t), 28(t), 43(t)	k-
b-	13, 17, 79, 82, 84, 97, 99		b-
d-	58, 63, 81		d-
g-	77	55(d)	g-
m-	8, 41, 45, 98		m-
n-	49, 75, 87		n-
l-	11, 14, 36, 89		l-
r-	24, 69, 72		r-
h-	37, 48, 50, 66, 94		h-
f-	38, 40, 65, 67		f-
j-	62, 78, 90, 92		j-
v-	21, 25, 29, 31		v-
z-	26, 30, 86, 103		z-
i-	5, 9, 46		i-
ts-	7, 33, 102		ts-

	Übereinstimmung	Ersetzung		Reduktion			
		vollständig	teilweise	R1	R2	R3	
pl-	18						pl-
kl-					32, 93		kl-
bl-	56, 80						bl-
pl-	19, 96						gl-
fl-	16, 42						fl-
kn-	6				64		kn-
pr-	70						pr-
tr-	20, 27						tr-
kr-	104						kr-
br-	10, 95						br-
dr-	22						dr-
gr-					44, 101		gr-
fr-	68, 105						fr-
fp-	1, 59						fp-
ft-	52, 74						ft-
fm-	71						fm-
fn-	4, 39						fn-
fl-	3, 88						fl-
fr-	61, 85						fr-
fv-	91						fv-

Vergleich der Zielstrukturen – medial/final

Name: Kai

Datum: 12.10.09

Ziel	Übereinstimmung	Ersetzung	Ziel
-p-	11, 21, 27		-p-
-t-	13, 18, 44, 64		-t-
-k-	9	4(t), 19(t), 29(t)	-k-
-b-	39, 55, 61		-b-
-d-	35, 38, 53		-d-
-g-	42, 46, 59	40(d), 51(t)	-g-
-m-	20, 32, 56		-m-
-n-	1, 26, 47, 65		-n-
-o-		3(ng), 5(ng), 7(ng), 33(ng)	-o-
-l-	10, 24, 45		-l-
-r-	23, 48, 62		-r-
-f-	14, 43, 52, 60		-f-
-s-	15, 25, 28, 30		-s-
-f-	16, 31, 34, 58		-f-
-s-	17, 57		-s-
-x-	6, 22, 54		-x-
-v-	36, 41		-v-
-z-	37, 49, 50, 63		-z-
-pf-	12		-pf-
-ts-	2, 8		-ts-

	Übereinstimmung	Ersetzung	Auslassung	
-p-	103			-p-
-t-	80, 84, 94, 95			-t-
-k-	86	69(t), 71(t), 74(t)		-k-
-m-	73, 99			-m-
-n-	6, 11, 22, 28, 51, 54, 64, 91, 93, 100, 102, 104			-n-
-o-	82	72(n), 77(n)		-o-
-l-	12, 14, 20, 30, 35, 39, 40, 52, 55, 59, 60			-l-
-v-	13, 17, 24, 25, 29, 32, 38, 43, 45, 46, 53			-v-
-f-	78, 92			-f-
-s-	75, 88, 96, 101			-s-
-f-	67, 68, 73, 83			-f-
-s-	47			-s-
-x-	81, 83, 97			-x-
-pf-	76			-pf-
-ts-	87, 90			-ts-

	Übereinstimmung	Ersetzung		Reduktion			
		vollständig	teilweise	R1	R2	R3	
-nl-	66, 38						-nl-
-ms-	70						-ms-
-nk-	82		85(n)				-nk-

Phonologische Prozesse

Name: Kai

Wertigkeit

1.1. Auslassung unbetonter wortinitialer Silben

1.2. Vereinfachung mehrsilbiger Wörter

1.3. Auslassung finaler Konsonanten

/p/		/n/		/f/		[x]	
/t/		/ŋ/		/s/		/pf/	
/k/		/l/		/ʃ/		[ts]	
/m/		/r/		/ç/			

1.4. Assimilatorische Prozesse

Prozeß	Zielkons.	Realisation	Kotext	Häufigkeit
	/ /	[]		
	/ /	[]		
	/ /	[]		
	/ /	[]		
	/ /	[]		

1.5. Reduktion von Mehrfachkonsonanz

		Liquide		Nasale		/ʃ/
		K/l/-	K/r/-	K/n/-	-NK	/ʃ/K-
Reduktion auf	K					
Auslassung von	K	32,93	51,44,101	64		
Realisierungsmöglichk.						

2.1. Alveolarisierung (Vorverlagerung)

Initial	Medial	Final	Initial	Medial	Final
/k/	2(4),23,28,31/4,19,29	69,71,74	/ʃ/		
/g/	40,55		/ç/		
/ŋ/		72,77 (n)	/x/		

2.2. Labialisierung

Initial	Medial	Final	Initial	Medial	Final
/ /			/ /		
/ /			/ /		

				Wertigkeit
2.3. Velarisierung				
/t/			/ʈ/	
/d/			[ɖ]	
/n/			/ɳ/	
/s/			/ʈʂ/	
2.4. Alveolarisierung (Rückverlagerung)				
/l/			/ɭ/	
/l/			/ɭ/	
2.5. Plosivierung				
/t/			/tʰ/	
/s/			/z/	
/ʃ/			/pf/	0
[ɕ]			/ts/	
[x]				
2.6. Frikativierung				
/pf/			/f/	
/ts/			/ʃ/	
2.7. Affrizierung				
/t/			/tʃ/	
/d/			/dʒ/	
Sonstige Prozesse: Stimmgebung, Entstimmlichung, Nasalisierung, Denasalisierung, Vokalisierung, Öffnung, Palatalisierung				
Prozeß	Zielkonsonant	I	M	F
	/t/			
	/d/			
	/tʃ/			
	/dʒ/			
	/tʰ/			
	/dʰ/			
	/tʃʰ/			
	/dʒʰ/			

Wortstrukturen				
	Zählwort	Akzent	AUS	VMS
a)	Banane	SSS	✓	
b)	Schokolade	SSSS	✓	
c)	Tomate	SSS	✓	
d)	Feuerwehr	SSS	✓	
e)	Krankenwagen	SSSS	✓	
f)	Paket	SS	✓	
g)	Trumpete	SSS	✓	
h)	Kamel	SS	✓	

Silbenstrukturen		
Ziel	Übereinstimmung	Veränderung
KV		
VK		
KVK	67, 69, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 83, 84, 86, 87, 89, 90	
KKV	105	
KKVK	68, 71, 74, 80, 88, 91, 95, 96, 100, 104	93 (KVK), 101 (KK)
KVKK	60, 82, 98	
KKVKK	70, 85	

[illegible]

Bemerkungen

A2

Leon

Spontansprachprobe vom 16.10.2009

(L = Leon; K.W. = Katharina Wöhl)

(Transkriptionszeichen nach HACKER/WILGERMEIN 2001b)

L.: Hm des is anders wie daheim.

K.W: *Okay dann musst du mir jetzt erklären wie des geht.*

Da is es ja, des wars! Des mein ich! weil des da ham wir daheim. Da muss man die [vœədə]

nehmen wo dadrauf sin.

Ich! Ich! Is des ein

Okay, dann machen wir das so. Wer soll anfangen?

[gœpfɣisən]? Da is er [aʊfgəsɔndən] mitm [ɣisən].

Ich glaub das soll eine Zeitung sein, man

Achso. Er wollte was malen, lesen, dann hat er's vor sein Gesicht
erkennt es schlecht. mhm,

[gəhaldən]. [ɣens] du bei uns in G. die [ʊndəfy:ʀʊŋ]? Da muss ich jeden [da:g] durch, weil

daneben wohn ich.

ja!

Ist das so eine mit ganz vielen Stufen? Dann kenn ich sie. Wow, die ganzen

Ja! Manchmal [aʊ] [œfdəs] am [da:g]! Mein
Stufen musst du jeden Tag hoch und runter laufen?

Bruder der [di:mo] [megəd] immer, wenn wir da laufen müssen aber [baba] sagt, wir

müssen's [drɔdsdem].

Ja da hat er Recht, weil ihr könnt ja auch nich den ganzen Tag nur

daheim sitzen, ihr müsst ja rausgehen, gell? Und dann muss man halt Treppen laufen.

Manchmal bleiben wir schon [drɪnə], dann spielen wir was.

Aha, wahrscheinlich wenn Regen-

Ja genau. Manchmal auch einfach so. Grad is mein Fahrrad [srət], da darf ich
Wetter ist, oder?

[œfdə] Fernseher [gʊgən].

(lacht) Ja!

Na, das gefällt dir bestimmt, oder?

Okay, sollen wir jetzt

Achso ja. Ich sag dir noch was man da sehen [gan] und was
Mal weiter das Spiel anschauen?

du machen [mʊsd].

Also hier sind [laʊdə] Bilder und man muss

Okay, ich bin gespannt!

immer ne [gesɪçdə] [dadsu] erfinden. Manchmal is es [svər] und manchmal leicht.

Kannst du

,

Ja also hier ist ein [ge:gs].

mir mal eins vormachen, also ein Beispiel, dass ich's besser verstehe?

Und dann muss man's drauflegen.

Ach, das soll ein Keks sein! Hab ich nicht erkannt.

Und jetzt soll

[maɪsdens] schon, die Frau D. will des immer,
man sich noch was dazu ausdenken oder wie?

aber manchmal fällt mir auch [nɪgs] ein.

Dann machen wir das auch so und denken und nur

Ja. Du [gəmsd].

was aus, wenn uns was einfällt, ok?

Analyse der Spontansprachprobe vom 16.10.2009

Leon

Zielwort	Realisierung	Prozesse
Wörter	[vœɐdə] i: m: t → d f:	m: ST+
Kopfkissen	[gɔpfgɪsən] i: k → g m: k → g f:	i: ST + m: ST +
aufgestanden	[aufgəsɔndən] i: t → d m: f:	i: ST+
Kissen	[gɪsən] i: k → g m: f:	i: ST +
gehalten	[gəhaldən] i: m: t → d f:	m: ST+
kennst	[gɛns] i: k → d m: f: st → t	i: ST+ f: RMK R3
Unterführung	[ʊndəfy:Rʊŋ] i: m: t → d f:	m: ST+
Tag	[da:g] i: t → d m: f: k → g	i: ST+ f: ST+
auch	[aʊ] i: m: f: χ → 0	f: Elision
öfters	[œfdəs] i: m: t → d f:	m: ST+
Timo	[dɪ:mo] i: t → d m: f:	i: ST+
meckert	[mɛgəd] i: m: k → g f:	m: ST+
Papa	[baba] i: p → b m: p → b f:	i: ST+ m: ST+
trotzdem	[drɔdsdem] i: tr → dr m: ts → ds f:	i: teilw. Ersetzung, ST+ m: teilw. Ersetzung, ST+

drinnen	[drɪnə]	i: m: f: n → 0	f: Elision
Schrott	[srɔt]	i: ʃ → s m: f:	i: ALV (V)
gucken	[gʊgən]	i: m: k → g f:	m: ST+
kann	[gan]	i: k → g m: f:	i: ST+
musst	[mʊsd]	i: m: f: t → d	f: ST+
lauter	[laʊdɐ]	i: m: t → d f:	m: ST+
Geschichte	[ɡɛʃɪçdə]	i: m: ʃ → s m: t → d f:	m: ALV (V) m: ST+
dazu	[dadsu]	i: m: ts → ds f:	m: teilw. Ersetzung, ST+
schwer	[svɐ]	i: ʃ → s m: f:	i: ALV (V)
Keks	[ge:gs]	i: k → g m: k → g f:	i: ST+ m: ST+
meistens	[maɪsdɛns]	i: m: t → d f:	m: ST+
nix	[nɪgs]	i: m: k → g f:	m: ST+
kommst	[ɡɔmsd]	i: k → g m: f: t → d	i: ST+ f: ST+

Kai

Spontansprachprobe vom 16.10.2009

(K = Kai; K.W. = Katharina Wöhl)

(Transkriptionszeichen nach HACKER/WILGERMEIN 2001b)

K:

K.W: jetzt machen wir was schönes. Du hast doch gesagt, dass dich Tiere

.

UUUh, süß!

interessieren. Deswegen hab ich dir n Tierbuch mitgebracht

Tig-er. Des steht hier so.

Genau, aber

Kennst du des?

Genau, Tiger sind große Raubkatzen.

ist da noch n [lamə] tiger. Ihh! nicht so süß.

Ja, so ne Fledermaus sieht nicht so schön aus.

Ja. Affe. Und des, des bin ich als Sternzeichen.

Sollen wir mal alles einfach angucken?

Des ist auch mein [liplnstɾə].

Du bist Löwe als Sternzeichen? Wow!

Mhm, und was magst du

[dɪrafən]. Und Hasen auch noch.

noch?

Meins ist glaub ich des Känguru. Des hüpf immer so

Weiß ich. Ih!

Des kann seine Jungen im/ im Beutel mit sich rumtragen.

Was denn?

Der [vit] fünftausend Tonnen schwer.

Nicht Tonnen, Kilo. Fünftausend Kilo. Aber des ist

trotzdem ganz schön schwer. Aber des Elefantenbaby wiegt wahrscheinlich noch nicht so viel.

Hier is n [dame:l]! Mh nein... Fett! Die haben da [rɛdɔntvi]
Weißt du warum die son Höcker haben?

Fett drin. Aber weiß nicht warum.
Ja genau, wenn die in der Wüste rumlaufen, dann können

die ja nicht überall was trinken oder essen und deswegen ist im Höcker der Fettspeicher als

[dɔk] mal da! Die, des is Dromedar. Heißen die. Die heißen Dromedar und die heißen Vorrat.

[dame:l]!
Nee, ist andersrum, oder? Das Dromedar lebt in Arabien und Afrika und hat nur einen

Höcker.
Wusst ich, des ist Dromedar. Will weiter [dɔkən]! Ih! [fɔts]! Hatte ich doch recht!

Ja. Fledermaus! Ihh, die
Mhm, guck mal der da, der ist ganz weiß. Das ist ein Polarfuchs.

mag ich nicht! Die sehn so hässlich aus. Ich hab schon mal eine [dɛsɛ:n]. Die war mir
Warum?

voll über den [dɔpf] [dɛflo:gən]. Bei Al*****. Da oben
Ehrlich? Wo denn, wo war des?

wo's Haus [apdɔbrant] is. Ja.
Und da is dir ne Fledermaus an den Kopf geflogen? Hast du da

Nö. Ja. um zw/ einse
Angst bekommen? Ich hätte da Angst bekommen. War des nachts?

oder zwei.
Und was hast du da gemacht so spät in der nacht? Da musst du doch schlafen.

Ähm, da ham wir [dərɪlt].

Gegrillt habt ihr da! Nachts um zwei!

Ja.

Wow. Ja dann

versteh ich dass du Fledermäuse nich so magst.

Guck mal, O-ter.

Otter. Kennst du des Tier?

Jaaaa, in Wasser.

Meer.

Woher? Du kennst dich ja sehr gut aus. Oder siehst du des alles jetzt

*Ich hab schon mal ein echten Otter [dəsen].
hier in dem Buch?*

Wo? Auch da in dem alten Haus?

(lacht) Da gibt's doch kein Wasser! Ähm. da. da bei uns am/ Bodensee.

Da hat's Ottern?

*Ja. Hab ich schon mal ein [däsen].
Echt jetzt?*

Und da bist du mit denen um die Wette

*Nein! hab sie nur [dəsen].
geschwommen im Bodensee?*

Analyse der Spontansprachprobe vom 16.10.2009

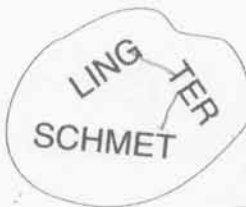
Kai

Zielwort	Realisierung	Prozesse
kleiner	[lamə] i: kl → l m: f:	i: RMK R2
Lieblingstier	[liplɪnstʁə] i: m: ɲ → n f:	m: ALV (V)
Giraffe	[dɪrafə] i: g → d m: f:	i: ALV (V)
wiegt	[vit] i: m: f: gt → t	f: RMK R2
irgendwie	[ɪədəntvi] i: m: g → d f:	m: ALV (V)
Kamel	[dame:l] i: k → d m: f:	i: ALV (V), ST+
guck	[dʊk] i: g → d m: f:	i: ALV (V)
gucken	[dʊkən] i: g → d m: f:	i: ALV (V)
Fuchs	[fʊts] i: m: k → t f:	m: ALV (V)
geflogen	[dəflo:gən]. i: g → d m: f:	i: ALV (V)
Kopf	[dɔpf] i: k → d m: f:	i: ALV (V), ST+
abgebrannt	[apdəbrant] i: m: g → d f:	m: ALV (V)
gegrillt	[dərɪlt] i: g → d m: gr → R f:	i: ALV (V) m: RMK R2
gesehen	[dəsen] i: g → d m: f:	i: ALV (V)

Ordne die Silben und schreibe die Wörter auf!



ReGENSchIRM



Schmetterling



GEBURTSTAGSKUCHEN



MAR MELADE



Papagei

Name: Leon

Datum: 19.10.09.

Klasse: 2a

Alphabetisches Schreiben – Kopiervorlage 23/2

Schreibe die Wörter



Schwein



Katzensweg



Fenster



Rauts



Prot



schokolade



Kuke



Itompete



Traktoba



Kro kotil



slakne



Trdche



Anholhas



Wust

Aufgaben für die Überprüfung des Fortschritts sind bei der Einführung, im ersten und zweiten Schuljahr, Praxis-Grundschule, ab Seite 3, 141.

Systemkriterien: Materialarbeit (zu nicht systematischen) sind zu beachten, bei der Einführung, im ersten und zweiten Schuljahr, Praxis-Grundschule, ab Seite 3, 141.

Alphabetisches Schreiben, Füßenich/Löffler

Na- me	Silben sortie- ren	Richtig geschrie- bene Wörter (v. 14)	Reduzier- ung von Mehrfach- konsonanz	Auslas- sung von (ähnli- chen) Silben	Lautan- gleich- ungen (Assimi- lation- nen)	Vertau- schung der Reihen- folge von Graphe- men	Auslas- sung von Graphe- men	Verwechs- lung von stimm- haften/ stimm- losen Konsonan- ten	Verwechs- lung weiterer ähnlicher Vokale und Konsonanten	Falsche Phonem- Graphem -Zuord- nung	Anwen- dung von RS- Regeln (Über- genera- lisie- rung)
Leon	Alle richtig	3	Rauts	-	Kuke	Slakne	Katnsweg	Prot	Traktoha	Rauts	Annanas
			Katnsweg				Kuke	Kuke	Katnsweg	Slakne	Katnsweg
			Wust					Katnsweg	Rauts		
								Krokotil			
								Trache			
								Slakne			
								schokolade			

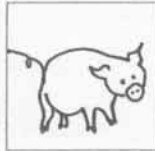
Name: Kai

Datum: _____

Klasse: _____

Alphabetisches Schreiben – Kopiervorlage 23/2

Schreibe die Wörter



Schwein



Gartenferk



Fenster



Kreuz



Brot



Schokolade



Gurke



Trumpete



Traktor



Mottil



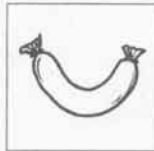
Schlange



Drache



Ananas



Banane

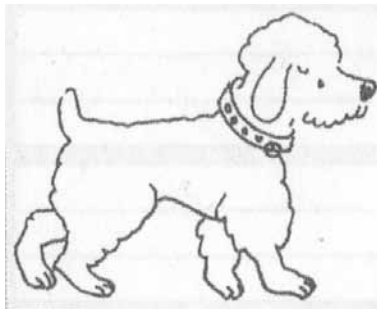
Aufgaben für die Überprüfung des Entwicklungsstands bei der Einschulung, im ersten und zweiten Schuljahr. Praxis Grundschule, 26. Heft 3, 16)

Praxis Grundschule, 26. Heft 3, 16) Erwerb des alphabetischen Schreibens. Aufgaben für die Überprüfung des Entwicklungsstands bei der Einschulung, im ersten und zweiten Schuljahr. Praxis Grundschule, 26. Heft 3, 17)

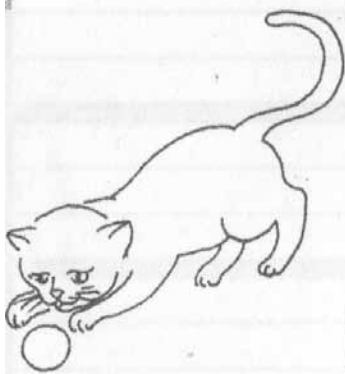
Alphabetisches Schreiben, Füssenich/Löffler

Na- me	Silben sortieren	Richtig geschrie- bene Wörter (v. 14)	Reduzier- ung von Mehrfach- konsonanz	Auslas- sung von (ähnli- chen) Silben	Lautan- gleich- ungen (Assimi- latio- nen)	Vertau- schung der Reihen- folge von Graphe- men	Auslas- sung von Graphe- men	Verwechs- lung von stimm- haften/ stimm- losen Konsonan- ten	Verwechs- lung weiterer ähnlicher Vokale und Konsonanten	Falsche Phonem- Graphem- Zuord- nung	Anwen- dung von RS- Regeln (Über- genera- lisie- rung)
Kai	Alle richtig	2	Rototil	-	Goge	Tartor	Goge	Furst	Roiz	Narare	
			Gatenferk		Rototil	Tormdete	Schlake	Gatenferk	Schwain	Schokolabe	
			Roiz			Borot	Tartor	Schlake	Goge	Tormdete	
						Narare	Gatenferk	Goge		Rototil	
								Rototil			

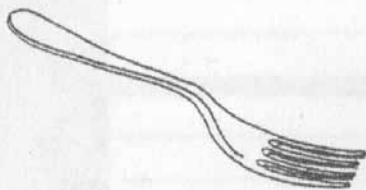
A4 Individuelle Schreibprobe: LEON



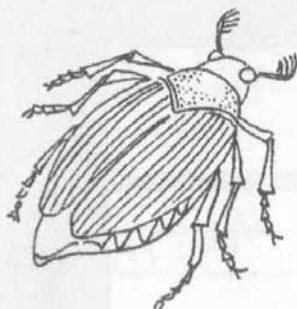
Putel



Kartse



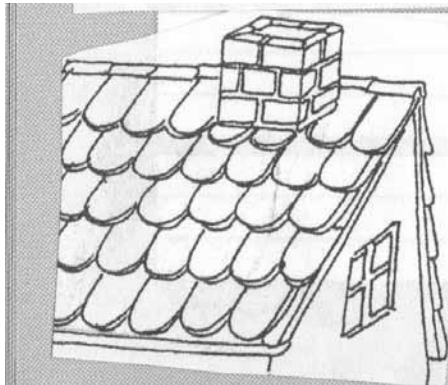
Kapel



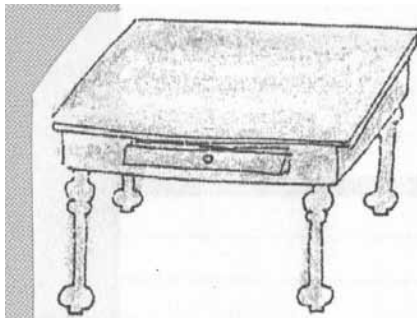
Käfa



Tusche

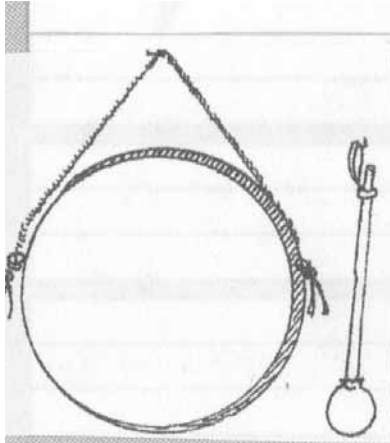


Tach

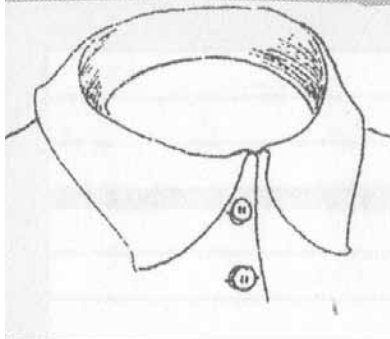


Fisch

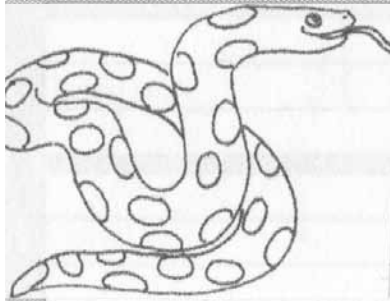
Individuelle Schreibprobe: Kai



Gon



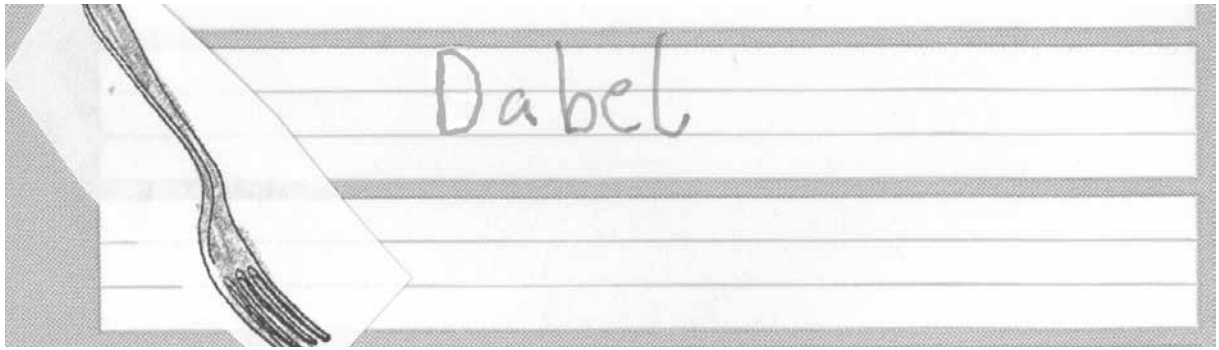
Regen







Schlange



König



 ich wa mit meim Pruter auf dem spieli. und sind Heim kekakn. _____ LARS



Ich für bei Oma habe gespielt.



Ich habe Ball gespielt.

KAI



A6

Leon

Kopiervorlage 19 – Leseaufgabe „Fisch“

Name: _____
Datum: _____
Klasse: _____

Mal den Fisch an!
Das Tier kann fliegen.
Das Tier hat vier Beine.

blau
rot

Schmetterling
Schafherhund
Eisbär
Vogel
Biene
Hase
Fliege
Meerschweinchen
Kuh
Papagei
Katze
Elefant
Feldmaus
Schwein

50

Fussenichlöffel, Materialheft Schriftspracherwerb Ernst Reinhardt Verlag 2005 (in Zusammenarbeit mit Calmer, Claudia (2000), „Nicht, y! – Ah, nie!“ Diagnose und Förderung des unverständlichen Lesens, Grundschrift, 32, 7 – 8, 43)

Fussenichlöffel, Materialheft Schriftspracherwerb © 2005 by Ernst Reinhardt, Gerd & Co KG, Verlag, München

50

Mal den Fisch an!
Das Tier kann fliegen.
Das Tier hat vier Beine.

blau
rot

Kopiervorlage 19 – Leseaufgabe „Fisch“

Name: _____
 Datum: _____
 Klasse: _____

Fischnachrichten, Malen und Schreiben, Schöpfungsbuch, 2005
 © 2005 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Fischnachrichten, Malen und Schreiben, Schöpfungsbuch, 2005
 Diagnose und Förderung des vorwiegend lernenden Lesers, Grundschule, 32, 7-8, 49

Füssenich/ Löffler **Tierrätsel 2**

Leon

L: Tierrätsel. Du brauchst / eine große Garte. Und zwölf gleine
K.W.: Genau.

Garten. Sind des zwölf? Leg alle gleinen Garten auf den Dis. Lies die Rätsel
Ja.

auf der großen Garte, suche das richtige Dier Leg die gleine Garte mit dem
Das sind die hier

richtigen Dier auf / die / große Garte. Des is die. Gondrolle. Leg die gleine/ nein!
Mhm,

Garde um. Welsches Dier sisst/ siehst du.
Genau, ganz zum Schluss. Jetzt darfst du

Af:fe. Mag gerne Bananen. Ja. Essel. E:sel. Das
Loslegen. Mhm, genau, drauflegen.

Dier ist grau das Dier hat einen Rü:sel. Nein. (6) Elefant. Das Dier ist grün
Mhm,

es gann gut springen. Macht g:uag. Quak. Da is es! Fros! Das Dier gann weit
Quak.

springen. Es/ ach, gängeru. Das Dier lebt meist/
(lacht) Du liest ja gar nicht zu Ende.

ma:i:st im Wasser. Esel net, (3) Grogodil! Es hat ein großes Maul und spidze Zähne.

Grogodil. Wusst ich gleich. Man muss da gar net alles lesen! Das Dier hat
Okay.

einen Swanz. Esel. Es gleddert auf Bäume und frisst gerne Nüsse. (6) Gadse net.

Hä was steht da?
Ach des hattet ihr noch nicht, gell? ch, spricht man hier wie k.

Fuchs. Fuchs. Ja. Umdrehn und guggen.
Weißt du noch was zum Schluss kommt? .

Des ham wir richtig. OHA! Nochmal lesen. Ei'ch'horn'
Oha! Da stimmt was nicht.

chen. Da muss ein Eichhörnchen hin. jetzt stimmt's.
Super, ist ein Elefant geworden.

Kai

Das Tier mag gern:e gern Bananen.
Okay, also fang mer an! *mhm,*

Affe. Das Tier is grün. Es kann gut sprin:gen
welches tier mag gern bananen *grün?*

und mag/ ähm, was steht da? da. quaaaak. Äh. hier. das Tier ist grau,
Wo denn? *quak.*

das Tier hat einen Rüssel. So rum? mh. das Tier kann weit sprin:gen. Es trägt
mhm,

sein Kind in einen Beutel. Wo is des? Känguru. Das Tier lebt mei:n: meist in
super.

Wasser. Es hat/ ein großen Maul und spitz Zähne. Das Tier hat ein Schwar:nz.
gut.

Es klettert auf Bäumen und frisst gern Nüs'se. (4) Eichhörnchen. Das Tier ist
mhm,

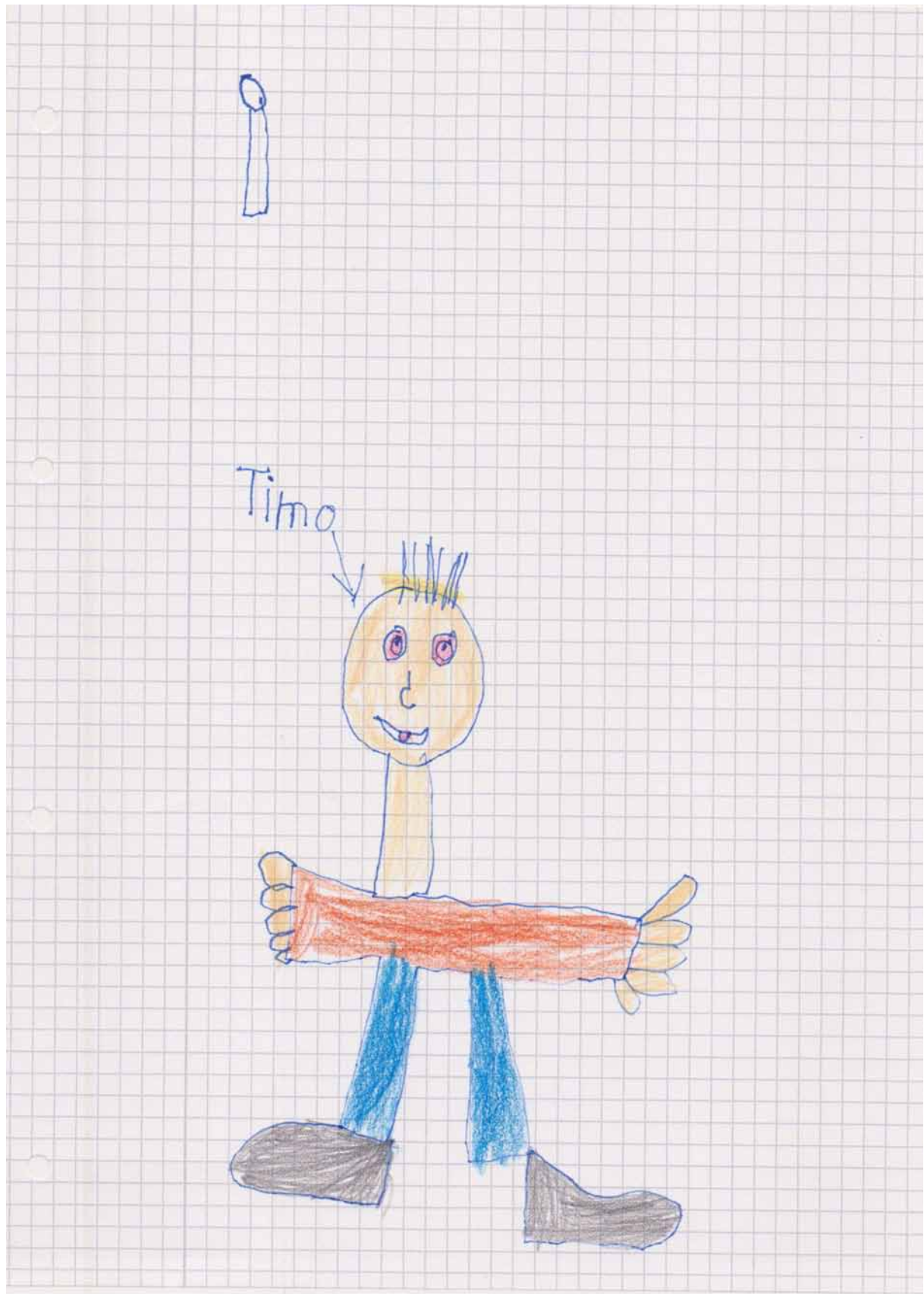
grün es kann gut sprin:gen, und macht macht quak. Frosch.
Mhm, gut super, du hast

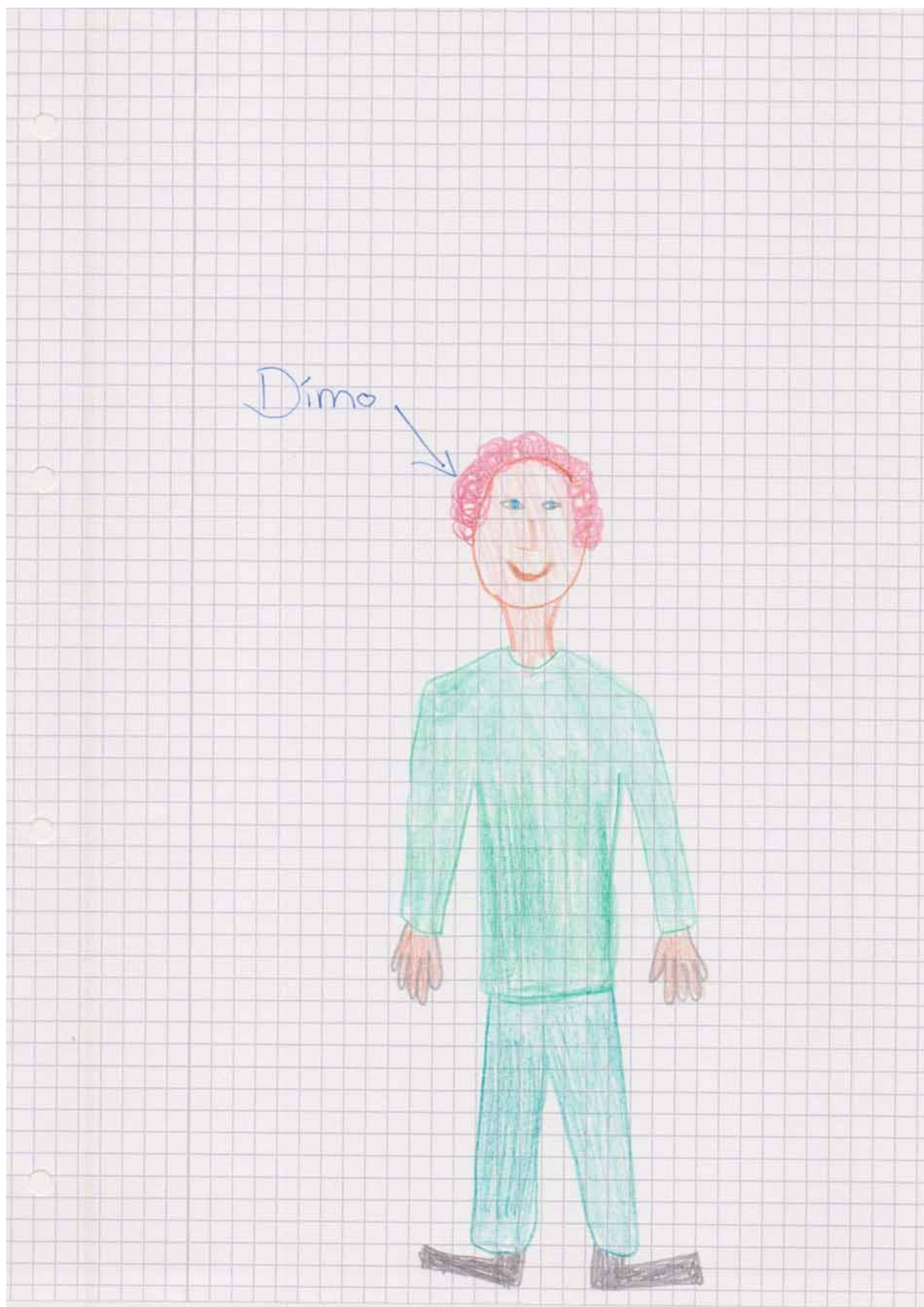
das Rätsel gelöst. Weißt du noch, was du jetzt machen musst? Dreh mal alle um.

Elefant.
Genau, weil du's richtig gemacht hast, sieht man da einen Elefant.

A7

Leon





Kai



Tevin

A8 Leon





Tennis



Tennis



Tennis



Tino



Tino



Tino



Tino

Kai



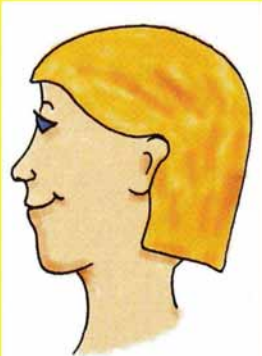
Boden



Bogen



Kevin



Kopf



Topf



Tevin



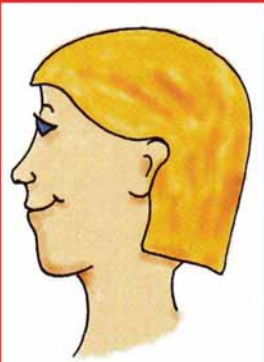
Boden



Bogen



Kevin



Kopf



Topf



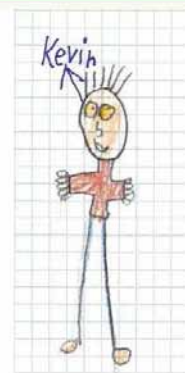
Tevin



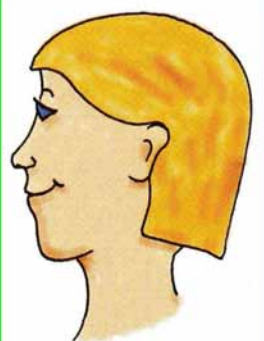
Boden



Bogen



Kevin



Kopf



Topf



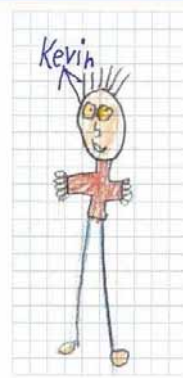
Tevin



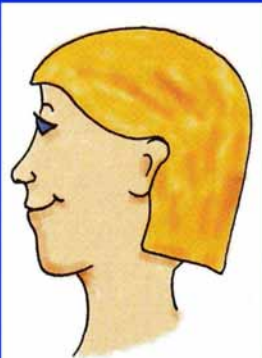
Boden



Bogen



Kevin



Kopf









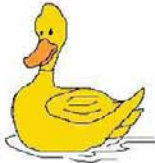
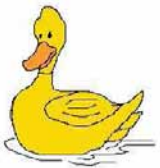






Topf











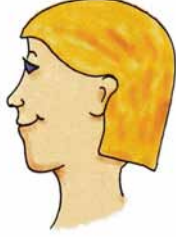
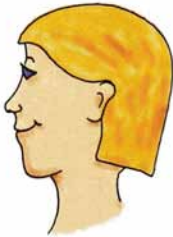


Tevin













A9 Leon

 <p>Dennis</p>	 <p>Dennis</p>	 <p>Tennis</p>
 <p>Tennis</p>	 <p>Dino</p>	 <p>Dino</p>
 <p>Tino</p>	 <p>Tino</p>	 <p>Ente</p>
 <p>Ente</p>	<p>Ende</p>	<p>Ende</p>

 <p>Mandel</p>	 <p>Mandel</p>	 <p>Mantel</p>
 <p>Mantel</p>		

Kai

		
Boden	Boden	Bogen
		
Bogen	Kasten	Kasten
		
Kevin	Kevin	Kopf
		
Kopf	Topf	Topf

		
Feder	Feder	Feger
		
Feger	Nadel	Nadel
		
Nagel	Nagel	Tasten
		
Tasten	Tevin	Tevin

A10

Tino auf dem Dino

Tino hat einen Dino.
Dino ist natürlich nicht echt.
Schade, findet Tino.

Er nimmt seinen Dino mit ins Bett.
Als der Mond scheint,
wird Dino riesig.

Bist du jetzt echt?
Fragt Tino.
Fast. Sagt der Dino.
Gibt es wieder Dinos?
Will Tino wissen.
Klar, sagt Dino.

Ich habe Hunger, meint Dino nun.
Tino überlegt.
Ich habe nur Mandeln,
ich hoffe, du magst Mandeln.
Was ist denn das? Will Dino wissen.
Das sind Nüsse.
Sie sind klein und braun und ein bisschen spitz.
Gib her. Dino schmecken die Mandeln.

Jetzt habe ich keinen Hunger mehr.
Sollen wir einen Ausflug machen?
Fragt Dino.
Aber es ist doch Nacht.
Sagt Tino.
Na und, zieh deinen Mantel an,
und dann komm.
Du kannst auf mir reiten.

Tino zieht seinen Mantel an.
Lass uns zu meinem Freund Dennis gehen!

Gut, findet Dino.
Zusammen machen sie sich auf den Weg.
Kalt und dunkel ist es draußen.

Dennis wohnt gleich nebenan.
Dino fragt: Schläft Dennis denn jetzt nicht?
Tino überlegt.
Doch, du hast Recht.
Was spielst du denn immer mit Dennis?
Wir füttern seine Ente, die im Gartenteich lebt.
Und wir gehen oft zusammen zum Tennis.

Tennis, was ist das.
Will Dino wissen.
Da hat man einen Schläger
Und einen kleinen gelben Ball.
Den Ball spielt man über ein Netz.

Macht das Spaß?
Will Dino wissen.
Ja, riesigen Spaß!
Aber jetzt ist mir kalt.
Lass uns zurück gehen!

Tino steigt wieder auf Dinos Rücken.
Es ist sehr holprig
Und man wird geschüttelt.
Dino steigt durch Tinos Fenster.
Behutsam legt er ihn in sein Bett.
Der Mond scheint durchs Fenster.
Tino liegt mit seinem Dino im Bett
Und schläft und träumt.

Ende

Rätsel

1. Das Tier ist schon lange ausgestorben.
 2. Man zieht es an, wenn es kalt ist.
 3. Das Tier von Dennis
 4. Der Junge, der Nüsse mag.
 5. Es ist eine bestimmte Nuss.
 6. Ein anderes Wort für Schluss
-

1. D i n o
6
 2. M a n t e l
3
 3. E n t e
5
 4. I j n o
4 2
 5. M a n d e l
 6. E n d e
1
-

Lösungswort:

Das schaust du gerne im Fernsehen.

D o m i n o - Day
1 2 3 4 5 6

TIER- RÄTSEL

1. Das Tier ist schon lange ausgestoben.
2. Das Tier schwimmt. Es lächelt immer.
3. Das Tier ist klein und lebt im Teich.
4. Das Tier ist ein Haustier. Es hat ein Rad im Käfig.
5. Das Tier hat viele lange Arme.
6. Das Tier ist ein kleiner Hund.

1. D i n a
3

2. b e l f i h
5

3. E n t e
6

4. H a m s t e r
4

5. I n t e n -
F i s c h
1

6. P u d e l
2

Lösungswort:

Etwas, das du gerne magst

N U D E L N
1 2 3 4 5 6

TIER-RÄTSEL

1. Das Tier hat einen langen Hals.
2. Das Tier ist gefährlich. Es hat Streifen.
3. Das Tier lebt im Eis. Es ist schwarz und weiß.
4. Das Tier mag es nass. Es ist lang und rosa.
5. Das Tier ist ein Bär. Es lebt auf Bäumen.
6. Das Tier lebt in der Wüste. Es hat Höcker.

1. G i r a r **F** e

2. T i g e r

3. P i **N** g u i n

4. R e g e n w u r m

5. k o a l a

6. K a m e l

Lösungswort

Ein gefährliches Raubtier:

l e g u a h
1 2 3 4 5 6

Rätsel

1. Ein Körperteil mit Nase, Augen, Mund.
2. Man läuft darauf.
3. Man braucht es zum Kochen.
4. Man näht damit.
5. Man braucht es zum schießen mit Pfeilen.
6. Man schlägt ihn mit einem Hammer in die Wand.
7. Vögel haben kein Fell, sondern?
8. Man findet sie am Klavier.
9. Man braucht ihn zum sauber machen.
10. Man bewahrt etwas darin auf.

Antworten:

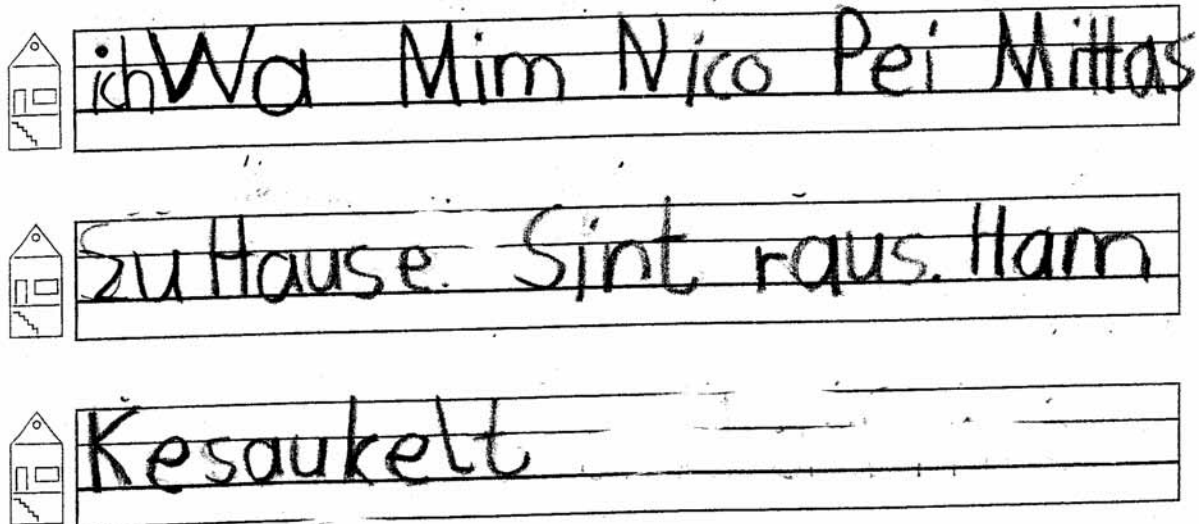
1. K o p f
 2. B o d e n
6
 3. T o p f
1
 4. N a d e l
2
 5. B o g e n
7 3
 6. N a g e l
 7. F e d e r n
5
 8. T a s t e n
8
 9. F e g e p
 10. K a s t e n
4
-

Lösungswort:

Etwas, das du jetzt bestimmt zu Hause hast.

T a h n e n b a U M
1 2 3 4 5 6 7 8

Leon



Überarbeitung:

Ich war mit Nico bei Mittas zu Hause.

Haben geschaukelt.



Ich Wa mit mein Pruter



und mein Pruter seinem



Fraunt auf tem Markt



Leon


Überarbeitung:


Ich war mit meinem Bruder


und mit meinem Bruder seinem Freund


auf dem Markt.

Leon

 ich wa bei Nico und Philipp.

 Wa ta und Nico Wata.

 Geburtstag und jeder.

 Ball be Komen. Leon

Überarbeitung:

Philipp war da und Nico war da.

Es war Geburtstag.

KAI

Ich War in der—

Daraghe und Hab

gespielt Mit Autos.

Überarbeitungen:

1. Ich war in der Karage.

2. Ich war in der Garage.

Ich war im Lindapardis Kai
Rutschen. Hab auch
Boxen gespielt.

Überarbeitung:

Ich war im Kinderparadies rutschen.

Hab auch Boxen gespielt.

Kai



Wir Waren in Alles.



Haben Hochsaint defaierd



Und Danach Haben Wir



Teroken Und deupt.

Überarbeitung:

Wir haben Hochzeit gefeiert.

Und danach haben wir getrunken und gehupt.

A13

Name: Leon

Mein Wunschzettel für Weihnachten

Nintendo Spiele

Rennauto

Sponge Bob Spiel

Süßigkeiten

Domino Steine

Überarbeitung

Nintendo Spiele

Rennauto

Süßigkeiten

Name: Kai

Liebe Mama,
lieber Papa,

ich will sagen
herzlichen Lüttwunsch
zur Hochzeit.

Ich bin froh.

Am besten hat mir defallen
als wir defeiert
und dehupt haben.

Dein Kai

Überarbeitung:

Liebe Mama,
lieber Papa,

ich will sagen
herzlichen Glückwunsch
zur Hochzeit.

Ich bin froh.

Am besten hat mir gefallen
als wir gefeiert
und gehupt haben.

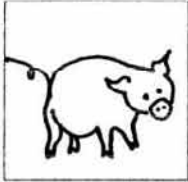
Euer Kai

A14

Name: Leon
Datum: _____
Klasse: _____

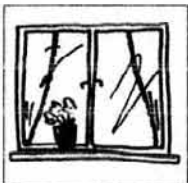
Alphabetisches Schreiben – Kopiervorlage 23/2

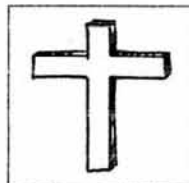
Schreibe die Wörter

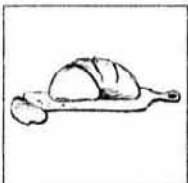




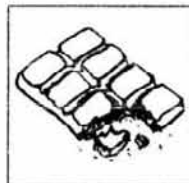
Gatenzweg



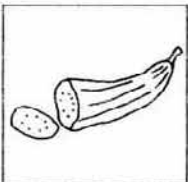




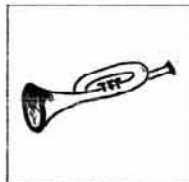
Brot



Schokolade



Guge







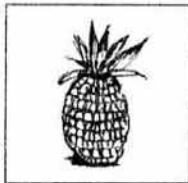
Kro kodil

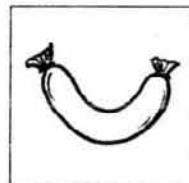


slange



Drache





Leon

ich war bei mir zu Hause

und hab Domino Deh

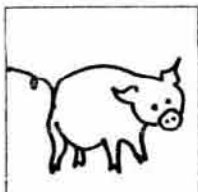
an gesagt. Bin danach

ins Bett gegangen. Leon

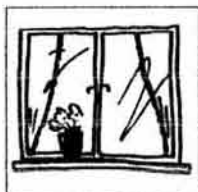
Name: Kai
 Datum: _____
 Klasse: _____

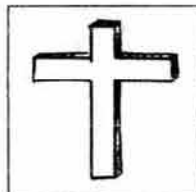
Alphabetisches Schreiben – Kopiervorlage 23/

Schreibe die Wörter

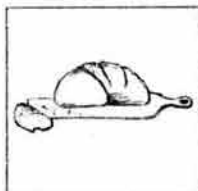


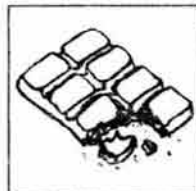


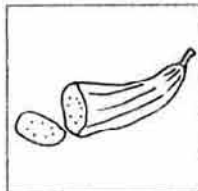


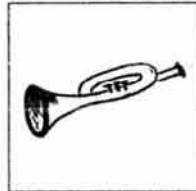


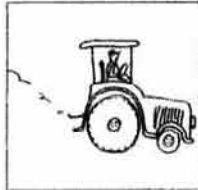
Kreuz





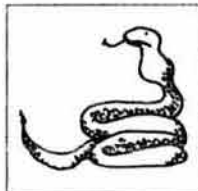


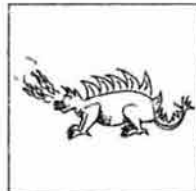




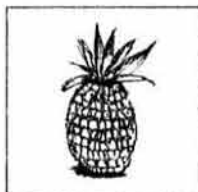
Traktor

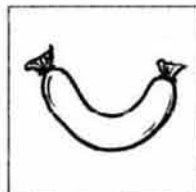






Krokodil







Mama und Papa von



Bahnhof Abgeholt.



Bei Tanteleine Geburtst-



ag Gefeiert.



Kai

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den 1. Februar 2010

Katharina Wöhl